



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



THIAGO RANNIERY MOREIRA DE OLIVEIRA

**CURRÍCULO-TEATRO:
UMA CARTOGRAFIA COM ANTONIN ARTAUD**

Belo Horizonte,
2012

THIAGO RANNIERY MOREIRA DE OLIVEIRA

**CURRÍCULO-TEATRO:
UMA CARTOGRAFIA COM ANTONIN ARTAUD**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação - FAE/UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Escolar – instituições, sujeitos e currículos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marlucy Alves Paraíso.

Belo Horizonte,
2012



Quem sabe a flor aí se elabora, calcária, sanguínea?
(Carlos Drummond de Andrade)

AGRADECIMENTOS

Os encontros, as partidas, as chegadas, os mundos desconhecidos, os mundos conhecidos, as dores, as alegrias, os sonhos, os pesadelos, os amores, os desabores não foram poucos. Que bom que seres especiais estão aqui para brindar a festa!

À minha família, Mamys Aneci, minha irmã Elynne, Pai Dinho, Vovó Nice, Padrinho Júlio e Tia Socorro pelo apoio em todas as decisões mesmo que não as entendessem, pela compreensão na ausência durante a estadia fora. Carrego vocês comigo para onde vou.

A Rodrigo, companheiro de todas as horas, por me mostrar a beleza e alegria em uma pétala de flor, pela poesia que você me impregna todos os dias. Para nós, todo o amor do mundo.

A Paulo, Isabel, Venízia, Ninfa, Eduardo, Valdir, Solange, Nielza pelo apoio na mudança de cidade e pela torcida de sempre.

À Marlucy, para quem todas as palavras ainda serão poucas para agradecer por tudo que fez nesses dois anos. Posso agradecer pela orientação companheira e compromissada, pelo cuidado, exigência, paciência, profissionalismo, amizade, às vezes quase maternidade. Contudo, isso ainda será pouco para descrever esse encontro potente em minha vida e minha formação.

Ao GECC, Daniela, Lívia, Marlécio, Cris, Vandiner, Cris e Ju com quem divido a escrita desta dissertação, pelas pontuações, provocações, destruições, ideias e invenções na construção dessa obra coletiva. Sobretudo, pela amizade e companhia nessa tarefa e na vida.

Aos professores, esses seres que chegam à sua vida e, sem saber, te levam sem nem saber para onde. Ao Prof. Ulisses, hoje, amigo, que com sua doçura e delicadeza, apresentou-me a filosofia de Gilles Deleuze. À Tetê Nahas, na sua rigorosidade e carinho, presenteou-me com meu primeiro exemplar de *O Teatro e seu Duplo*. A Lívia e a Marlécio, por me mostrarem que é possível pensar a educação de outro modo, fazê-la, sobretudo, algo capaz de mobilizar a vida. Aos encontros, falas, broncas, conselhos, palavras de Ana Galvão, Lucíola Santos, Eliane Marta, Shirlei Miranda, Antônio Gomes Batista, Marcelo Vieira, Nilma Lino e Paulo Nogueira durante suas disciplinas, corredores e cafés na FaE. Ao Carlos Camargos, não só pelo apoio e receptividade em seu grupo de pesquisa, mas ao carinho e maestria com que me apresentou o mundo do teatro. A Ayda Vera, Carmem Parisotto, Myrna Landim, Claudine Santos pela torcida inigualável. Ao Oliver Tolle, Marcos Balieiro, Adilson Klowsovsky, Costança Terezinha por me permitirem explorar a filosofia e seu ensino.

Aos professores Eliane Marta Teixeira Lopes e José Simões que aceitaram tão prontamente o convite para compor a banca de defesa.

Ao Marlécio, Lívia, Carol e Sol pelos ambíguos encantos de morar juntos, dividir contas, chorar e sorrir em nossa república. A Dani Lameirinhas e sua família de tios e tias que me adotaram durante as viagens a Belo Horizonte nesse último semestre. A Tati e, agora, ao meu afilhado, pelas hospedagens rápidas, pelas conversas filosóficas

entremeadas de risadas e confidências durante a madrugada. Ao Daniel que me mostrou que Belo Horizonte podia ser muito mais do que o que via pela janela do meu apartamento. Ao Clayton, pela companhia no teatro, sempre.

Ao “hárem do Ranny”, Camila Cereja, Charlise, Sussu, Déa, Patrícia, Paulinha, Grace, Jamyle, Neide, Tia Magna, Tia Cristina, Tia Marieze, pela presença que faziam, ainda que distante, pelas conversas, desabafos, sonhos, amores e resenhas compartilhados por telefone, *msn*, *skype* e varanda na minha casa em Aracaju. A Tito, Will, Ivan, Carlos Augusto, André, Francisco, João amigos para todas as horas e todos os momentos. E Jhon, seu “chucuzão”, só por ser tão fofo e me permitir acompanhar seu genial processo criativo.

RESUMO

Um currículo é um artefato cultural em que está em jogo e que põe em jogo a vida de muitos de nós, um espaço de territorializações e desterritorializações. Ainda que sobre um currículo pese imagens de pensamento e palavras de ordem como hierarquização, disciplinamento, julgamento, classificação, avaliação, regulação, a potência de uma vida também está em jogo nos espaços e nos tempos de um currículo. O que pode, então, um currículo? Que potência pode ser agenciada e maquinada em currículo para criar em uma vida uma centelha de luz e fazê-la embarcar em uma linha de fuga? Podemos somar, fazer encontrar, conjugar outros elementos e imagens roubados de alhures para mobilizar, fazer estranhar e movimentar as imagens de pensamento dadas a um currículo? O que podemos somar a um currículo? E se somássemos um currículo com Antonin Artaud e o Teatro da Crueldade? *O que pode, então, um currículo + Artaud + Teatro?* Esta dissertação parte dessa inquietação para se chegar a um currículo com Antonin Artaud e o Teatro e para compor um *currículo-teatro*. Utiliza, para isso, inspirações retiradas da filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e de uma cartografia esquizoanalítica dos escritos de Antonin Artaud. O argumento, aqui, desenvolvido é de que existem *potencialidades e virtualidades imbricadas na composição currículo-teatro, quando sua maquinação é instaurada a partir dos escritos de Antonin Artaud e com as implicações do seu pensamento teatral*. Em seu exercício de fabulação, essa dissertação lança mão de um personagem conceitual, Ery, um viajante nômade, que por meio de cartas, me acompanha e me auxilia nas tramas, embates, formulações aqui travados para experimentar expor virtualizações e atualizações que Antonin Artaud e o Teatro da Crueldade podem proporcionar a um currículo. Para uma composição entre currículo e teatro, seguimos Ery no mapeamento das linhas e imagens de pensamento da relação entre currículo e teatro e no seu lançamento no meio da escrita vertiginosa de Antonin Artaud a fim de encontrar as potências e devires que rondam o Teatro da Crueldade para um currículo-teatro. A própria crueldade deixa de lado o julgamento moral-teológico e ganha um estatuto ético em um currículo, envolvida tanto com a fabricação de formas de vida e com a virtualização da existência. Eis algumas indicações para se pensar a possibilidade de *uma ética da crueldade curricular*. Formas que materializam outras imagens de pensamento do corpo de um currículo e dos corpos que um currículo maquina e nesse movimento dá a ver *os restos e os rastros de um corpo curricular*. Currículo-teatro que enlouquece as formas subjetivas de vida que um currículo maquina para que possam abrir-se e manter-se conectadas com as forças do mundo e que faz *enlouquecer um currículo*. O teatro deixa, por fim, de se referir a uma forma estética ou a uma disciplina do conhecimento inserida nos currículos para torna-se o movimento das forças do pensamento e o tensionamento das relações de forças que um currículo sustenta. Eis a própria maquinação de um currículo-teatro: *theatrum curriculum*. O que um currículo-teatro quer é apenas fazer das coisas e das palavras, das imagens e do mundo, da vida e do ser um exercício de metamorfose mágica e poética em um currículo.

Palavras-chave: currículo; Antonin Artaud; Teatro da Crueldade; potência; vida.

ABSTRACT

A curriculum is a cultural artifact which puts the life of many of us at stake, and in which the space of territorialization and deterritorialization are at issue. Although images of thought and watchwords such as hierarchization, discipline, judgment, classification, evaluation, and regulation weight over a curriculum, the potency of a life is also at stake in the spaces and times of a curriculum. What can, therefore, a curriculum do? Which power can be brokered and machined to create a spark of light in a life and make it embark in a line of flight? Could we add, find, and conjugate other elements and images stolen from elsewhere to mobilize, surprise and move the thought images given to a curriculum? What can we add to a curriculum? And if we added a curriculum to Antonin Artaud and the Theater of Cruelty? Thus, *what can a curriculum + Artaud + the Theater?* This dissertation begins from this concern in order to reach a curriculum with Antonin Artaud and the Theater, and to compose a *theater-curriculum*. For this matter, it utilizes inspirations taken from Gilles Deleuze's philosophy of the Difference, and from an schizoanalytic mapping of Antonin Artaud's works. The argument here is that there are overlapping *potentialities and virtualities in the composition of the theater-curriculum, when its machining is established from the writings of Antonin Artaud, and with the implications of his thoughts on theater*. In a fabling exercise, this dissertation makes use of a conceptual character, Ery, a nomadic traveler, who, through letters, follows me and helps me in plots, shock of ideas, and formulations here established, in order to try to expose virtualizations and updates that Antonin Artaud and the Theater of Cruelty can provide to a curriculum. For a composition between the curriculum and the theater, we follow Ery in the mapping of lines and thought images of the relationship between curriculum and theater, and in his submersion in the impetuous writings of Antonin Artaud, in order to find the powers and becomings that surround the Theater of Cruelty to a curriculum-theater. The very cruelty leaves aside the theological and moral judgment, and gains an ethical statute in a curriculum, involved not only with the fabrication of life forms, but also with the virtualization of existence: some points to think about the possibility of *the ethics of the curriculum cruelty*. Forms materialize other thought images of the body of a curriculum and of the bodies that a curriculum shapes, so that from this movement, *the remains and the traces of a body curriculum* can be perceived. A theater-curriculum that maddens the subjective life forms that machines, so they can open and keep connected with the forces of the world that *madden a curriculum*. The theater ceases, finally, to refer to an aesthetic form or a subject of knowledge embedded in curriculums, to become the movement of forces of thought and the tensioning of relationships of forces that a curriculum supports. Here is the actual machining of a theater-curriculum: *theatrum curriculum*. What a theater-curriculum wants is to only make an exercise of magical metamorphosis and poetics in a curriculum through things and words, images and the world, life and being.

Keywords: curriculum; Antonin Artaud; Theater of Cruelty; power; life.

SUMÁRIO

<i>Ali, perto do coração, pulsa um currículo</i>	9
--	---

Parte I

<i>Vertigem: a pedagogia do teatro em tempos de cólera</i>	22
A pedagogia do teatro em tempos de cólera: paisagens curriculares.....	23
As margens do rio.....	35
Vertigem: saltando da ponte rumo ao caos.....	46

<i>A chuva: tempestades teóricas, viagens metodológicas</i>	56
Na nau conceitual: as forças e as formas do mundo.....	58
Traços de um caminho.....	62
Com um rascunho de mapa nas mãos.....	65
Uma coreografia do desassossego.....	68

Parte II

<i>Cruor, Crudor: por uma exigência da crueldade curricular</i>	82
1º Carta sobre a Crueldade: por uma ética da crueldade curricular.....	84
2º Carta sobre a Crueldade: O Grande Sono do Currículo.....	91
3º Carta sobre a Crueldade: Encontro Marcado.....	99

<i>Dos corpos que restam: duas variações</i>	108
Variação #1: Esgotar Currículos.....	110
Variação #2: Anarquia e orgia: o festim das forças.....	120

<i>Inlouquecer um currículo</i>	130
Esquizocenia de um currículo.....	131
Louco Currículo Louco.....	143
A vida é uma dilatada estrada que dói.....	154

<i>Theatrum Curriculum: fabula mundi</i>	161
A cena de um currículo.....	163
O duplo de um currículo.....	175
Devir-ator em um currículo.....	185

<i>Currículo-teatro: uma valsa dança a três</i>	191
---	-----

REFERÊNCIAS.....	199
------------------	-----



***Ali, perto do coração,
pulsa um currículo***



São nove horas da manhã ou três horas da tarde. A plateia do Teatro de Variedades ainda está vazia. Alguns espectadores esperam como que tresmalhados por entre as poltronas de veludo vermelho na branca claridade à meia luz. Uma sombra inunda a grande mancha vermelha do pano; e nem um ruído chega à cena. A ribalta está às escuras e as estantes dos músicos esbandalhadas. Acima, no galinheiro, em redor da rotunda do teto, sequer uma risada ou chamamento sobressai-se nas largas claraboias redondas. Uma escassa decoração forma um cartão com o nome *Chegar a um currículo com Antonin Artaud e o teatro* em grossas letras pretas. Na claridade crua do gás, a única nudez desconfortável é esta do proscênio de todo pensamento. O pano não precisaria levantar? Iluminado por uma repentina esteira de luz o palco imediatamente incendiar-se-ia. Como isso ocorre? Como se a cena ainda está vazia? Um murmurinho logo começaria partindo daquela gente singularmente misturada que começava a avolumar-se. Começar? Começar por onde?

Começar falando de algo que está além de qualquer currículo, da sociedade globalizada, da mundialização da cultura, da compressão espaço-temporal contemporânea, do sofrimento, da miséria e da dor que ainda nos assola mesmo diante do avanço progressivo da tecnologia e da ciência? Ou quem sabe escolher uma das partes ostentadas no cartaz amarelado desta dissertação? Isso! Iniciar escrevendo sobre um currículo, sobre a importância que esse artefato assumiu em propostas educacionais, na vida de muito de nós, na multiplicidade teórica e temática cada vez mais ampla de seu território de estudo e pesquisa, sobre sua potência? Entretanto, bem que poderia começar falando de Artaud, de alguma anedota sobre sua vida, da conferência na Universidade de Paris que terminou em vaias ou no internamento psiquiátrico na clínica de Rodez¹, que pudesse servir de alegoria para o que estas páginas pretendem. Ou ainda quem sabe falar de teatro, do privilégio da experimentação estética, do ritual em trânsito, da vida social? Nossa! Que indecisão impertinente! Mas porque mesmo se deveria escolher entre um desses três termos?

Reza em uma antiga história grega que Damascius², último pensador da filosofia pagã, antes do fechamento da escola de Atenas pelo Imperador Justiniano, no ano de 529, começara a escrever uma obra que se chamaria *Aporia e soluções a propósito dos princípios primeiros*. O filósofo persegue no livro uma questão inspiradora para aqueles que, diante do palco chamado escrita, precisam cumprir a tarefa de escrever uma

¹ Situações descritas na biografia de Antonin Artaud, ver Maeder (1978).

² Filósofo grego neoplatônico, nascido em Damasco. Síria, que viveu entre os séculos V e VI.

introdução: “aquilo que chamamos princípio único e supremo do Todo está além do Todo, ou numa determinada parte do todo” (AGAMBEM, 1999, p. 22). Depois de trabalhar durante trezentos dias, Damacius não consegue mais do que se deparar com sua incapacidade de dar uma resposta plausível a essa pergunta. Conclusão que o levou a outra questão, tão ou mais insuportável quanto à primeira: “como pode o pensamento colocar a questão sobre o princípio do pensamento. Como se pode, por outras palavras, compreender o incompreensível?” (AGAMBEM, 1999, p. 23). Como, portanto, pensar o impensável do pensamento? Ocorreu-me, justamente, que a próprio vazio que se instaura na cena de um pensamento, a falta de qualquer resposta para um começo óbvio a ser iluminado por uma fagulha de luz no Teatro de Variedades desta dissertação poderia ser promissora. Poderia proporcionar certa oportunidade para estabelecer uma conexão radical, até impensável em certos termos, entre um currículo, Antonin Artaud e o teatro.

No início, é claro, eu não sabia exatamente o que escrever. Tinha algumas anotações prévias, somadas a algumas intuições e uma inquietude quase onírica. Diante do palco vazio ou da página em branco, a escrita desta introdução precisava ser algo mais que “uma apresentação de pensamento”. Uma introdução tornou-se, deste modo, um desafio e um risco. Por um lado, é preciso conectar conceitos, partilhar sentidos, despertar problemas, mobilizar pensamentos, mexer, tocar, arriscar. Por outro, justificar tanto a existência do que se escreve como alimentar a expectativa de quem a lê. Isso não é pouco para uma introdução. Fiquei a me perguntar que conexão poderia haver entre um currículo, a “vida daquelas pessoas que com ele se ocupam, daqueles que o perseguem” (PARAÍSO, 2010a, p. 11) com Antonin Artaud e o teatro. Fiquei com certa impressão de que havia, por mais estranho que pudesse soar, potencialidades e virtualidades que poderiam engravidar de sentidos outros um currículo, outros modos de ver esse artefato, movimentar conexões outras para simplesmente experimentarmos viver em um currículo. Como, certa vez, sugeriu Michael Foucault, uma das tarefas fundamentais da prática da liberdade consiste em não aceitar jamais algo como definitivo, intocável, imóvel, óbvio, “em pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê [...] explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através de um exercício de um saber que lhe é estranho” (FOUCAULT, 1994, p. 15).

Currículo, Antonin Artaud e o Teatro: eis, aí, três termos tão estranhos quanto familiares que tomo como objetos de estudo nessa dissertação. De um lado, aceito o currículo como “um espaço que corporifica relações sociais, formas de conhecimento, de

saber-poder e como território de composições e experimentações; território em que jogamos parte significativa dos jogos de nossas vidas” (PARAÍSO, 2006, p. 1). Um espaço, portanto, de territorializações e desterritorializações, “espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno de diferentes significados sobre o mundo social e sobre o político” (SILVA, 2006, p. 99). Do outro, entendo o teatro como um lugar de exibição dos nossos fantasmas, de embaralhamento das imagens que damos às nossas identidades, atividades e espaços da vida. Um espaço, ao mesmo tempo, de magia e de assombro, de esperança e de desilusão. O teatro é uma questão refazer a vida, de viver aquilo que não cabe na palavra, na imagem ou na representação, aquilo que não cabe na própria vida, de viver o ilimitado de uma vida. O teatro “é a própria vida no que ela tem de irrepresentável” (DERRIDA, 1971b, p. 152). Um exercício de dar a ver o invisível, de dizer o indizível e até viver o invivível, de enfrentar o intolerável, de dar expressão ao informe e ao caótico. E Antonin Artaud, esse homem-teatro que fecha o vértice dessa dissertação, foi o poeta, que ao viver os limites da existência, deu ao teatro esse lugar de recriação da vida, um lugar político e estético de por em jogo o coração e os nervos de nossa existência. É esse exercício que tomo emprestado para se pensar com um currículo.

Conhecemos bem as palavras que pesam sobre os artefatos curriculares, palavras “de ordenação, de organização, de sequenciação, de estruturação, de enquadramento, de divisão, de classificação” (PARAÍSO, 2010a, p. 12) – só para ficarmos entre aquelas que nos são mais comuns e populares. Lidar com um currículo é lidar com a instituição de limites, com a demarcação de fronteiras, com o desejo de fabricar subjetividades, adestrar corpos e gestos, interditar, permitir ou incitar. Currículos querem se situar, implantar, localizar, mapear, descrever, nomear, por em ordem, dispor. Vários currículos se erguem no cotidiano de nossas vidas, porque um currículo “circula, percorre, move-se, atravessa vários espaços; desloca-se, desdobra-se” (PARAÍSO, 2010a, p. 12). A frase que dá título a essa introdução me veio desta constatação. Ela me foi oferecida em uma aula da disciplina de Teoria de Currículo ofertada por minha orientadora à graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG. Naquela que provavelmente era a primeira aula do segundo semestre de 2010, ouvi alguma coisa, embora não saiba precisar exatamente o quê, que resultaram na nota “currículo realidade coração” em meu bloco. Essas três palavras, de algum modo, assim, sem pontuação ou ligação conectiva entre elas, apontavam para os encantos ambíguos de um currículo e exprimem os sérios e cândidos segredos de sua vida.

Ali, bem perto dos nossos corações, onde está em jogo o apetite de nossas carnes, pulsa um currículo. “Porque o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo” (PARAÍSO, 2010a, p.16). Minha perspectiva é, pois, aquela que se convencionou chamar no campo curricular de teorias pós-críticas. Elas têm demonstrado, desde meados da década de 1990, que aquilo mesmo que um currículo investe prioritariamente é a vida (CORAZZA, 2001; SILVA, 2006; 2007; PARAÍSO, 2004a; 2004b; 2010a). Um currículo está implicado em produzir modos de estar e ser no mundo, “está implicado naquilo somos, naquilo que nos tornaremos” (SILVA, 2006, p.27). Dentre os tantos temas, problemas e questões que a teorização pós-crítica coloca, uma questão intrigante roubou-me e ainda rouba a paz do pensamento. Se a vida de tantos de nós “está em jogo em um currículo”, se os currículos estão tão envolvidos em nossas vidas, é mesmo de se estranhar que um currículo sucumba a uma “terra, onde todos, desde sempre, trabalhamos, lutamos, uivando de horror, de fome, miséria, ódio, escândalo e nojo” (ARTAUD, 1983a, p.71). Que vida é essa que deseja nossos currículos? Sucumbir um currículo sob o peso dessas imagens, por vezes até limitantes, não poderia nos levar a desconsiderar deliberadamente que é a nossa vida também que sucumbe ali? Que são os nossos modos de existência que são aí sufocados? Encerrar um currículo exclusivamente sob o signo da norma e da limitação não é explicitamente apagar os batimentos do coração da existência?

Já que é mesmo o nosso coração e seu pulsar que um currículo põe em jogo, um currículo é também potência de viver. O que pode, então, um currículo? Podemos traçar linhas que potencializam os modos de chegar a um currículo com Antonin Artaud e o teatro? O que pode essa composição no território curricular? Enfim, o *que pode um Currículo + Teatro + Artaud?*- eis a pergunta que me mobilizou no decorrer da dissertação. Quando é a nossa existência, em todas as suas consequências éticas e políticas, que está em jogo em um currículo, é precisamente a potência da vida de um currículo que doravante ancora a resistência em uma reviravolta inevitável. Vejo um currículo, assim, como algo comparável a uma força que também levanta os homens. A pergunta aberta por essa dissertação parte de uma situação paradoxal para um currículo, na qual se confundem as linhas de estruturação e liberação, de poder e de escape, as palavras de ordem e de resistência. Questões de vida e de morte. Questões radicalmente ligadas ao pulsar de nossos corações e irremediavelmente caras ao teatro de Antonin Artaud. “Precisamos, então, rachar os extratos, rachar os currículos existentes em seu

meio para ver a diferença fazer seu trabalho. [...] abalar os extratos dos currículos já formados e fazer o currículo movimentar-se” (PARAÍSO, 2005a, p. 3).

Talvez a questão, agora, já não seja mais se perguntar se esses ou aqueles problemas estão dentro do domínio do currículo, onde começam e onde terminam esses problemas; mas, antes, “experimentar no currículo, experimentar com o currículo, fazê-lo entrar em novos agenciamentos, sem procurar conformá-lo a uma definição prévia” (GAUTHIER, 2002, p. 143). Traçar outras composições, tramar alucinações, encontrar um “lugar para uma poética do currículo” (SILVA, 2006, p. 66), maquinar, enfim, sonhos para um currículo. Sim, o que será mais subjetivo do que um delírio, um sonho, uma alucinação? Mas, ao mesmo tempo, o que será mais próximo de uma materialidade feita de onda luminosa e de interação molecular do que o próprio sonho ou alucinação? Será possível empurrarmos um currículo a pontos extremos de um sonho para que perca sua obviedade diante de nós e apareça em sua estranheza? Não foi precisamente esse mesmo o sonho que rondou nossos encenadores de teatro ao longo do século XX?

Isto é bastante, não para matar os currículos – ninguém precisa se aventurar a tal ponto – mas para empurrá-los para os confins da vida, num lugar suspenso entre o céu e os infernos, ou como nominou Artaud: “*umbigo dos limbos*” (ARTAUD, 2004a, p. 137). O limbo permanece como fronteira ou local de combate entre o elementar de um currículo e o teatro de Artaud. O limbo é um outro nome para a composição que faço daqui por diante. O limbo é esse vazio que se instaura na cena de um pensamento e me permite apresentar o desafio de juntar Currículo + Teatro + Artaud. Caminhar *em* Antonin Artaud e o seu Teatro da Crueldade na tentativa de produzir no currículo um campo de afectos não estruturados nem estruturáveis ou oficializados. O objetivo é mapear nos escritos de Antonin Artaud indicações para novos *encontros* e *composições* para se experimentar em um currículo. Sigo, para isso, *o meio* das trilhas deixadas pela Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze³. Em um pequeno texto no final de *Espinosa – Filosofia da prática*, Deleuze lançou uma fórmula: “nós no meio de Espinosa” (DELEUZE, 2002, p. 127). Se me lanço no meio das vagas e labaredas de seus escritos é porque fui atraído por seu pensamento conceitual justamente por força de tudo que acontece em seu meio. Aconteceram afetos afirmativos, senti no rosto novos frescores e novos ardores, uma outra maneira de termos encontros, até inocentes, com o

³ O movimento da Filosofia da Diferença bem como os conceitos de Gilles Deleuze dos quais me utilizo nessa investigação estão detalhados no capítulo *A chuva: vertigens teóricas, viagens metodológicas* desta dissertação.

pensamento de um currículo, evitando o hábito do obituário – a morte ou fim de tudo ou quase tudo – e a presunção dos transcendentais. De uma ponta a outra, a obra de Deleuze afirma, com certa perseverança e por toda a parte, as multiplicidades de uma vida cujas linhas de força nos cabe cartografar.

Aquela dramaturgia de ideias, aquele problemático jogo de forças desterritorializantes, forças que se exercem como seleção e recriação de horizontes conceituais “implica um modo de vida, uma maneira de viver” (DELEUZE, 2002, p. 127). Implica também fazer do pensamento um estranho de si mesmo, implica multiplicar, compor, inventar, criar. Não foi só a perspicácia, o humor e até beleza de muitos dos seus textos e nem apenas o aspecto saboroso das alianças de pensamento que ele estabelece ao longo de sua obra, que se fez intrigante a este desastrado aprendiz. É que, no *meio* de Deleuze, em vez de pensar *sobre* um currículo ou *sobre* Artaud e o Teatro, encontrei a necessidade de experimentar *com*, estabelecer encontros, intercessões, ecos, ressonâncias, conexões, articulações, agenciamentos, convergências. Juntei-me, então, a temas não muito “nobres”, nem muito “sérios” arrastados de Artaud e o teatro, às vezes nem muito “curriculares”, para dirigir meus esforços para encenar um *currículo-teatro*. Faço isso por acreditar que de nada valeria um pensamento que se propusesse a ser só mais uma das muitas reflexões sobre o currículo. Penso que não devemos aceitar os conceitos que nos dão, para apenas “limpá-los e fazê-los reluzir, mas é preciso [...] fabricá-los, criá-los, pô-los e persuadir os homens a recorrer a eles” (NIETZSCHE, 1983, p. 24).

Na plateia do Teatro de Variedades, alguém bem que pode intrigar-se com a minha formação em Ciências Biológicas. Podemos, creio eu, concordar facilmente que a Biologia também tem por seu objeto a vida. Não acredito que tenha “trocado” um campo de estudo por outro, permiti-me apenas passar por um processo de estiramento, de atravessamento por outras linhas. Se antes me interessava em descrever os seres vivos e as leis que regem a vida, hoje direciono meus sentidos para entender como a vida se tece como aquilo que é e em como se podem tecer outros modos de viver. A vida em toda a sua potência tornou-se o meu exercício de pensamento, seja posicionado como biólogo, seja como curricularista, seja como alguém do teatro. Contudo, não se trata, doravante, para este estudo, de reivindicar o currículo sob o ponto de vista do teatro, seja o teatro do currículo ou o currículo do teatro. Embora não queira desiludir nem desamparar ninguém, é bom ser honesto quanto ao conteúdo que impregna este texto. Não se trata de corrigir uma falha e denunciar que a Educação, a Escola e o

Currículo relegaram ao Teatro apenas uma função ornamental e recreativa de uma matéria sem importância. Tento antes tramar um currículo cuja prática se dê em termos de teatro, algo como um devir-teatro de um currículo, possibilitando uma maneira estética de aprender e ensinar as matérias que se oferecem à vida. O teatro, como um currículo, está fundamentalmente implicado na vida. “O Teatro é o estado/ o local/ o ponto/ onde nos podemos apropriar a anatomia do homem e através dele curar e dominar a vida” (ARTAUD, 1977, p. 132).

Porque, então, Antonin Artaud e o Teatro da Crueldade? Seus escritos, sua vida e obra indicam uma significação profunda para a cultura contemporânea (ESSLIN, 1999; TONELLI, 1982). “Através do que ele disse se entende a história terrível do século XX” (SOLLERS, 1996, p.96), história cruel na qual nossos currículos estiveram privilegiadamente envolvidos. No entanto, na esteira de muitos outros malditos, uma imagem difusa e paradoxal de Artaud circula entre muitos de nós. Ame-o ou odeio-o! Palavras de ordem, ora alimentadas por uma força discursiva romântica, ora pelo embargo estigmatizador de outros. Esse sentimento difuso tem oscilado entre uma leitura contracultural, que enfatiza o dado espontaneísta e anárquico, e uma leitura formalista que nega a palavra como centro do fenômeno cênico (FERNANDES, 1998). Esse fato é alimentado por um quase desconhecimento de sua obra e vida⁴. Em assertiva, ainda que haja mais de dez anos, mas bastante útil, Cassiano Quilici (2001, p. 1) afirmava: “a obra de Artaud precisa ser melhor assimilada entre nós.” Não que tenha me preocupado em contribuir para avançar na assimilação e leitura de Antonin Artaud. Há uma quase ausência de publicação de suas obras completas⁵ no âmbito editorial brasileiro⁶. Segundo, situação semelhante parece acontecer no universo acadêmico.

⁴ Evidentemente, existem companhias teatrais, algumas das quais de renomado prestígio artístico nacional e internacional, que se assumem influências dos pensamentos artaudianos. Ver, por exemplo, só para citar as mais famosas, *Companhia Satyros de Teatro* (<http://satyros.uol.com.br/>); *Teatro da Vertigem* (<http://www.teatrodavertigem.com.br/site/index2.php>); *Amok Teatro* (<http://amokteatro.com.br/a-companhia.asp>).

⁵ As *Ouvres complètes* de Antonin Artaud são compostas por 56 tomos, equivalentes ao total de 406 cadernos que ele escreveu ao longo de sua vida, mas em consulta ao *website* da Editora Gallimard (<http://www.gallimard.fr>), responsável pelas edições de suas obras, apenas 28 deles estão, atualmente, disponíveis para aquisição. Inúmeros processos jurídicos entre os familiares de Antonin Artaud, Paule Thévenin, a amiga para quem ele confiou à organização e publicação de suas obras, e a editora tem provocado lentidão na publicação.

⁶ O pouco material disponível resume-se apenas a sua obra mais famosa *O Teatro e Seu Duplo* (ARTAUD, 2006) e duas coletâneas de escritos e cartas organizadas por Cláudio Willer (1983) e Jacó Guinsburg (2004). Contamos ainda com a publicação de *A arte e a morte* (ARTAUD, 1993) em solos lusitanos e as cartas escritas durante os anos de internamento na clínica psiquiátrica de Rodez em terras espanholas (ARTAUD, 1971; 1976; 1977).

Antonin Artaud é desses artistas aterrorizantes, que podem até serem lidos, colocados como fundadores de alguma coisa, mas que permanecem profundamente obscuros.

Que uso, então, pode ser feito de um autor e seu teatro cujo universo curricular poderia ser facilmente resumido ao sistema de ensino francês de sua época além de umas poucas visitas à universidade? Ousadamente, diria que talvez seja porque não se dedicou explicitamente sobre os problemas de um currículo que Antonin Artaud tenha algo a nos dizer mais do que podemos imaginar. A razão disso? O inesperado. O disparatado. O imprevisível. Para um homem que cartografou as questões emergentes do século XX (THÉVENIN, 2006; GALENO, 2005), o território curricular não pode ser mesmo um estranho. Artaud tem uma maneira de nos dizer que não podemos aceitar, que não temos o direito de ouvir as coisas calados e, sobretudo, que temos o direito de tomar as palavras de assalto, “tomar as palavras de uma outra função ao invés de ter que dizê-las ou submetê-las à função do dizer” (QUEIROZ, 2007, p. 73). Isso porque as palavras em Artaud estão encharcadas de uma resina que, quando toca na pele, na boca e no corpo, fazem arder. Há, em seus escritos, um convite, uma convocatória, uma disponibilidade, um oxigênio para as questões do ser e da vida, questões que um currículo, pelo menos na vertente por mim adotada, está envolvido.

Tentei, doravante, evitar uma idealização estetizante do sofrimento, um respeito sacrossanto pelo exótico no campo curricular capaz de isolar uma identidade excêntrica para um currículo. Artaud e seu teatro são muito mais que a expressão de uma revolta sem causa ou de um doente idolatrado. Artaud também impede, por sua vez, que tomemos o teatro como disciplina do conhecimento tanto que façamos do Teatro da Crueldade um imolador conceitual apto a salvar os currículos e nossas vidas. O argumento geral desta dissertação, por exigência e por necessidade, acabou por tomar outro rumo: *existem potencialidades e virtualidades imbricadas na composição currículo-teatro, quando sua maquinação é instaurada por meio dos escritos de Antonin Artaud e com as implicações do seu pensamento teatral*. Em torno de uma cartografia esquizoanalítica⁷ dos escritos de Antonin Artaud, meu objetivo, aqui, é, pois, garantir certo jogo vital cuja regra básica é uma produtividade vigorosa inteiramente imprevista no território curricular. Potências que dispõem a perspectiva do *currículo-teatro* como um processo virtual, de uma educação pensada pelos *devires* do Teatro da Crueldade. Um lançamento em busca das potencialidades criadoras que rondam os

⁷O procedimento cartográfico ou esquizoanalítico adotado nesta investigação é delineado com mais detalhes no segundo capítulo desta dissertação.

campos teatrais, educacionais e filosóficos para explorar suas zonas fronteiriças. Derrubar esses “Muros de Berlim”, essas fronteiras que se erguem e que ofendem os que desejam ir onde lhes aprouver. Experimentar os limites de um currículo, quando tangenciado por estados alterados, quando atravessado por rupturas devastadoras, intensidades infernais e transgressoras que, “contrabandeadas”, “intelectualmente seqüestradas” (SLOTERDIJK, 1999, p. 45) de Antonin Artaud, ponham em xeque a língua curricular hegemônica.

Dispor de Artaud e do Teatro da Crueldade é também, deste modo, e tanto quando possível, fazer com que o campo curricular seja pensado e praticado como um texto de invenção, como um escrito criativo, sujeito às potências fabulatórias do estilo e às estratégias discursivas em sua constituição, “fazendo das relações entre as palavras um campo essencialmente dissimétrico, regido pela descontinuidade” (BLANCHOT, 2001, P. 69). Afinal, o que as diversas teorias curriculares tem feito não são fabulações, narrativas sobre currículo? A literatura curricular não tem tido mesmo o primado de narrativas que tem produzido, constituído e formado aquilo que conhecemos por *currículo* (SILVA, 2007; POPKEWITZ, 1994)? Talvez não nos custe abrir a vida desse artefato a novas possibilidades narrativas e combinatórias com Artaud e o teatro para chegar bem perto, tocar, ainda que breve, no coração pulsante da vida. Ali, onde o pensamento de um currículo abre seu teatro. Como, certa vez, sintetizou Michael Foucault (2001, p. 11): “o problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa; mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade”. Nesse sentido, essa dissertação investe para abrir um currículo às potencialidades e virtualidades imbricadas na composição entre Artaud, o teatro, quem sabe, encontrar trilhas para fazer um currículo pulsar.

Vou pedir licença, no entanto, para lançar mão de um pequeno exercício de escrita. Sairão, agora, de cena os territórios existenciais organizados sob o nome “Thiago Ranniery” e entrará nas páginas uma figura estética, um personagem para falar de devires e forças de Artaud e o Teatro com um currículo. Dei a ele o nome de Ery. Ery, como um personagem, não é único, nem representa a mim, nem a ninguém. Ery é também uma composição, uma povoação de muitos. Tem um pouco de mim e de cada um dos que criam e recriam outras estórias para o currículo. Não pretendo, contudo, que Ery fale em nome de um coletivo qualquer. Gostaria que seus movimentos e configurações deixassem

sua força e sua marca por mais precárias, temporárias, minúsculas ou invisíveis que sejam, só para com ele desenvolver as múltiplas vozes que compõem uma dissertação. Ery é desse tipo de personagem que viu mais paisagens do que aquelas em que pude colocar os olhos e experimentou mais sensações do que todas as sensações que já senti. Tudo isso, que é tanto para nós, é pouco para o que ele quer. Ery até preferia não ter nascido, porque, de tão interessante, a vida chega a doer, a cortar, a ranger, a dar vontade de dar gritos, de dar pulos, de sair para fora de todas as casas, de abrir todas as janelas e portas e ir ser selvagem entre perigos e ausências de amanhã.

Vamos acompanhar a feitura desta dissertação por meio das aventuras e desventuras desse personagem. Dissertação que, por sua vez, está composta por dois eixos (*Parte I e II*), que acabam por corresponder a dois tipos de textos. O primeiro deles consiste em uma narrativa, meio conto, meio romance, meio estória, meio fábula, sobre o único dia de vida de Ery. Nos dois capítulos que compõe essa sessão, Ery acorda numa manhã quente de verão para, em uma caminhada à beira de um rio, contextualizar o objeto de estudo dessa pesquisa e permitir contemplarmos as distintas paisagens que vem construindo visões de Currículo, Teatro e Artaud bem como forjando as relações entre eles (*Vertigem*). Mais à frente, ao final da tarde, em cima de uma ponte, prestes a jogar-se dela, Ery nos põe diante da problematização do objeto tomado por essa dissertação para lançar outras possibilidades de investigação entre um currículo, Antonin Artaud e seu Teatro da Crueldade. Em seguida, já sob lua, arrastado pela forte correnteza do rio, Ery investe nas veredas da perspectiva teórica da Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze que subsidia essa investigação, escolhendo e apropriando-se dos conceitos que permitem mobilizar sua viagem (*A chuva: tempestades teóricas, viagens metodológicas*). Enfim, Ery entrega-se a uma tempestade, na qual descreve a perspectiva metodológica adotada, seu último suspiro e sua coreografia do desassossego.

Na segunda parte, aquela que deveria se constituir das “análises e resultados”, abre-se caminho para cartas de Ery escritas durante sua viagem ao amigo e interlocutor Sr. Q. Sabemos pouco sobre quem era essa figura com quem Ery dialogava de modo tão intenso, excetuando-se umas poucas pistas aqui e ali deixadas por ele. Sua opção por esse formato rompe com um tom canônico dos escritos filosóficos, científicos e até artísticos. Cartas são exercícios de liberdade que permitem “que idéias que nos possuem, que nos atormentam, nos excitam e nos conduzem, se explicitem como jorros de escritura se si” (GALENO, 2005, p.135). Apesar do fio temático que as atravessa e

as amarra em quatro capítulos, cada um composto, por sua vez, por três cartas, no percurso de sua feitura se entrecruzam os ziguezagues de um trajeto. O conjunto pode soar desigual, tanto na forma como no andamento, na força do testemunho, na eficácia conceitual ou na evocação descritiva. Essas cartas soam muito mais próximas do ensaio, impuras, estão “entre escrita (se podemos dizer assim) pensante ou cognoscitiva e entre imaginativa ou poética (LARROSA, 2003, p. 105). Acompanhamos nelas o próprio movimento de pensamento de Ery que não procura propor uma sistematização acabada em relação ao problema de pesquisa de sua viagem, mas começam “com aquilo sobre o que se deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina[m] onde sente ter chegado ao fim, não onde nada mais resta a dizer” (ADORNO, 2003, p.17). Cartas que partilham suas intuições, pequenas ideias, pistas, fulgurações que às vezes podem nos soar repetitivos e possuem uma certeza lúdica de que o que estava se escrevendo era apenas uma montagem singular, parcial e provisória.

Em *Cruor, crudor: por uma exigência ética da crueldade curricular*, acompanhamos uma intensa argumentação em torno de exigir um exercício ético de um currículo ao conectar cultura e a crueldade de Artaud. Já nas cartas agrupadas em *Duas variações para os corpos que restam*, temos dois radicais testemunhos de Ery sobre a criação dos corpos em um currículo a partir da composição com as forças. Em, *Enlouquecer um currículo*, as cartas de Ery desenvolvem a tese de que é experiência de loucura em um currículo nos leva a experiência cruel dos limites dos mundos e das palavras. Por fim, em *Theatrum curriculum: fabula mundi*, Ery experimenta como a aproximação dos três termos da equação Currículo + Teatro + Artaud levam a maquinação de um *currículo-teatro*. Retornarei ao fim dessas cartas, em *Currículo-teatro: uma valsa dançada a três*, para ponderar algumas considerações finais sobre esta dissertação e sobre o que seu próprio fim indica. Só me resta desejar uma boa leitura para aqueles que, daqui por diante, encararem comigo e com Ery o feixe de problemas e embates para se chegar a um currículo com Antonin Artaud e o teatro.



Parte I





Vertigem:
a pedagogia do teatro em tempos de
cólera

De onde vem a Pedagogia do Teatro e para onde vai o currículo? Como Teatro e currículo se relacionam? Como Antonin Artaud entra na composição dessa história? Ery nunca pensou ser um historiador, nunca soube muito bem como fazer história sem contar uma estória. No caso das relações



tramadas entre Teatro, Currículo e Artaud, não se trata de uma história, mas de muitas. É de perder a conta. Ery não sabe mesmo por qual ponta do fio se deve começar a puxar. O tempo não é um fio, é um tecido de muitos fios cruzados. Impossível seguir o traçado de todos; puxando três, quatro, já se faz uma paisagem na trama do tempo. Ery seguiu alguns fios entre Currículo, Artaud e Teatro, mas nada garante que ele não vá se perder no percurso dessas paisagens. Contentou-se em flunar por algumas linhas e tramas que tem erguido relações entre os termos da equação Currículo, Teatro e Artaud, a que serviram e ainda servem. Um rascunho, um mapa, uma carta, toda uma geologia.



A pedagogia do teatro em tempos de cólera: paisagens curriculares

Era para ser apenas mais uma manhã de sol intenso. Homens e mulheres romperam o ano, sob as águas quentes e a música efervescente de *Woodstock*. O caldeirão fervia. A maré neoromântica da contracultura, revivendo o romantismo literário dos séculos XVIII e XIX, espalhava-se. Era-se do *off*, da *off-broadway*⁸, da *off-off-broadway*⁹. Ery, como muitos dos seus companheiros, concentrou-se, com intensidade variável, em coisas como o orientalismo, as drogas alucinógenas, o pacifismo, o movimento das mulheres, a ecologia, o pansexualismo, os discos voadores, o novo discurso amoroso, a transformação *here and now* do mundo – alguns dos elementos fundamentais da eclética cosmética e dietética de então. Havia um sentimento de que os caminhos tradicionais da arte para a transformação social estavam bloqueados, de que as velhas estratégias já não tinham o que oferecer. Era impressionante a confiança que se tinha na construção de um mundo radicalmente novo. Tudo parecia ao alcance das mãos. Na agenda de lutas: a democratização do teatro (SANTANA, 2002). Não a elevação espiritual das elites! Não à transmissão de lições para os bárbaros populares!

⁸ Termo que se refere às produções teatrais menos dispendiosas e mais experimentais, a rigor, sem preocupação com lucro, realizadas em teatros da cidade de New York com capacidade de público menor do que os da *Broadway*, comumente entre 100 e 400 lugares.

⁹ Refere-se às produções teatrais profissionais ou amadoras, incluindo peças, musicais e performances realizadas em teatro ainda menores que os da *off-broadway* com salas inferiores a 100 lugares.

Ery não precisava ir tão longe para lembrar que desde o Brasil Colônia, o teatro, trazido a bordo de Santa Maria, Pinta e Nina, veio, à serviço da Igreja, para convocar os moradores do Brasil para uma luta contra a bandeira do Mal: Satanás, Lúcifer, Lutero, Calvino, os caraíbas e pajés... Poderoso instrumento para ensinar o caminho para as peregrinas almas brasileiras encontrarem a verdadeira vida na Jerusalém Celeste (PRADO, 1993). Aqui e acolá, espetáculos teatrais eram usados como instrumentos de ensinar a moral e os bons costumes¹⁰. Para aquela massa popular iletrada, em que o povo era uma abstração, em um país de escravos e senhores, de elites não tão “civilizadas”, eles possibilitariam inscrever paulatinamente rostos e paisagens, organizando corpos e mundos, demarcando o dentro e fora, o permitido e o proibido, quem pode e quem não pode entrar na cena, como deve ou não deve estar, circular, mudar de lugar, mexer-se. Tais espetáculos mesclam forças e saberes, maquinam formas subjetivas para habitarem a cena política e social.

As histórias são, de fato, instrumentos preciosos na inscrição de formas de existência na cultura. A maquinação de nossas formas subjetivas, de nossas formas de ser pessoa em nossa cultura, depende mesmo das redes de comunicação em que se produzem e se contam histórias, das nossas formas de ler, ver e narrar histórias (LARROSA, 2010; 2009). Há mesmo quem afirme a Ery que as relações entre Teatro e Educação são, deste modo, tão antigas quanto à sua própria existência desde a Grécia Antiga, China e Europa Medieval, vinculando-se explicitamente à história social, à política e à economia de cada dinâmica social (COURTNEY, 2003). O teatro é uma “das mais antigas manifestações culturais do homem e o tem acompanhado ao longo da história, [...] ajuda-o a compreender sua posição face a si próprio e face à sociedade em que vive” (PEREGRINO; SANTANA, 2001, p. 97) Recorrer, entretanto, a épocas remotas e a civilizações prestigiosas como a origem de um universal e pretendido caráter educativo do teatro ao longo da história da humanidade é pouco mais do que uma paisagem ilusória, prestes a evanescer em gás quando Ery começava a mobilizar certas camadas de moléculas e de sedimentos que a compõem.

¹⁰ Investigações historiográficas têm mostrado como o teatro foi mobilizado como estratégia educativa da nação, espécie de escola do povo brasileiro. Hernandez (2001, 2006), por exemplo, argumentou como o Teatro do Padre José de Anchieta constituiu-se como um exercício de espiritualismo cristão, convocando todos e todas à busca pela vida eterna no reino dos céus. Em tempos de Brasil Império, Othon (2002; 2006) tomou peças teatrais produzidas em Natal de 1817 a 1913 como pedagogias culturais que ensinavam modos de ser e estar no mundo, destinadas ao governo moral da população pobre. Por sua vez, Sá (2005a; 2005b; 2009), partindo do mesmo pressuposto, analisou peças teatrais em Sabará e Ouro Preto, Minas Gerais, no século XIX. Em tempos recentes, o mesmo argumento foi usado por Ferreira (2009) para descrever as demandas sobre subjetividades infantis no teatro infantil.

Uma leve desconfiança toma a espinha de pensamento de Ery: se, por toda parte, o Teatro sempre existiu na Educação ou se a Educação sempre existiu no Teatro, a rentável ficção dessa condição do Teatro e da Educação não apagaria da lousa as funções que as escolas e as pedagogias escreveram a giz na nova configuração social que a modernidade maquinou, bem como embaçam seu advento na cena sociopolítica? Conceder a existência de uma pedagogização do conhecimento e um disciplinamento interno dos saberes como uma configuração que marcou a modernidade é permitir jogar luz sobre a fundação, o controle e governo dos indivíduos da nação burguesa (VARELA, 2010; VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). Diante de uma paisagem desnaturada, quase precária, espécie de um quadro embaçado para o Teatro e a Educação, Ery estava diante de uma estrada, na qual seus múltiplos trajetos indicavam como, no decorrer dos séculos XIX e XX, as relações entre essas instâncias foram sendo definidas e significadas, constituindo matérias e conteúdos, aprisionando intensidades, depositando moléculas no corpo daquela estrada em que seguia, demarcando fronteiras e limites entre aquilo que são e o que não são, capturando corpos e produzindo subjetividades.

Nessa estrada, Ery encontrou um primeiro trajeto possível: um caminho na qual a conexão entre teatro e educação torna-se indiscernível da inserção do teatro nos currículos escolares. Se a partir do século XIX, com a escolarização das relações sociais de aprendizagem, a pedagogia passa a se confundir, em grande medida, com a prática do ensino escolar (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010), todavia é somente nas décadas de 60 e 70 do século XX, com o intenso movimento de renovação cultural, que temos as primeiras propostas formais de inserção do Teatro no contexto educacional escolar¹¹. O Teatro deve compor os currículos escolares! Todos devem fazer teatro, não somente os atores! “Todos podem ser atores desde que tenham condições adequadas para isso” (SPOLIN, 2006, p. 3)! “Todo mundo atua, age, interpreta. Somos todos atores. Até mesmo os atores” (BOAL, 2005, p.10)! Enfim, o que está em jogo no teatro é uma

¹¹ Os primórdios do teatro na educação descendem do movimento americano *Discipline Based Art Education* sob o comando de Elliot Eisner (1972) que, recuperando John Dewey, problematizou uma série de questões em torno da Educação Artística como a reprodução de modelos e a função recreativa e ornamental no currículo escolar. O movimento legou a necessidade de se pensar o teatro como forma de conhecimento acessível a todo ser humano e, justamente por isso, a sua inserção nos currículos escolares. Suas propostas foram transformadas no Brasil por Ana Mae Barbosa (2008) para o Ensino de Artes em geral, e por Ingrid Dormien Koudela (2006) para o Ensino de Teatro. Apesar de acreditar que esses trabalhos cumpriram importante papel para discutir e reivindicar o espaço do teatro nas escolas, a maquinação de um *currículo-teatro* caminha por outras trilhas, que não as específicas e usais na pesquisa em teatro na educação e da pedagogia do teatro.

questão de pedagogia (BARBA, 1991; 2008) e, desde a constituição das escolas dramáticas, tornou-se também uma questão de currículo (SANTANA, 2000). Todos os movimentos teatrais da modernidade, “as práticas e poéticas dos grandes mestres conduziram a [...] um elemento essencial: *a pedagogia*, a procura pela formação de um novo ser humano e num teatro e sociedades diferentes e renovados” (CRUCCIANI, 1995, p. 26).

Entretanto, antes mesmo que o teatro pudesse chegar à escola, um outro caminho saltava aos olhos de Ery: aquele para qual o processo de formação para estar em cena já é, por si mesmo, pedagógico. Nele, vem se juntarem e se avolumarem as inquietações de encenadores-pedagogos, ao longo do século XX, em torno da renovação dos sentidos do teatro do seu tempo. Vasculhando os alfarrábios do teatro, o trabalho do diretor russo Constantin Stanilasvski sobre as ações físicas leva a Ery se deparar com o uso da expressão *pedagogia do ator* (STANILASVSKI, 2006a; 2006b; 1989). De fato, as investigações de Stanislavski na Escola de Teatro de Moscou lançaram elementos que levaram a uma progressiva cientificação e escolarização dos processos formativos do teatro (SCANDOLARA, 2006; TEIXEIRA; CAMARGO, 2010). A expressão *pedagogia do ator* é, ainda, posteriormente, mobilizada pelo diretor italiano Eugenio Barba (1991; 2008) e a, assim chamada, Antropologia Teatral, que se constitui ela própria “como uma espécie pedagogia, muito mais do que uma ciência, um estudo ou um modo de fazer teatro” (ICLE, 2008, p. 301). As coisas, entretanto, não param por aqui. A pedagogia do teatro só tende a se multiplicar no espaço e no tempo.

O dramaturgo e teórico Bertold Brecht (1978) lançou mão da expressão *peça didática* como uma das linhas de pesquisa de seu trabalho teatral. Fez ainda seu teatro como um todo partir da relação pedagógica já que é preciso “favorecer a conquista da linguagem teatral pelo espectador, que, ao poucos, [...] torna-se mais exigente, solicitando desafios e jogos cada vez mais elaborados” (DESGRANDES, 2011, p. 43). Na lista de encenadores-pedagogos, vão se seguir nomes que passam por Myerhold (1874-1940) e a renovação simbolista do teatro¹², Jacques Copeau (1879-1949) e as experiências artísticas-pedagógicas do *Viex-Colombier*¹³, Ariane Mnouckine (1939-) e as encenações do *Théâtre du Soleil*¹⁴, Jerry Grootovski (1933-1999) e o método de

¹² Ver Abensour (2011).

¹³ Ver Copeau (2000).

¹⁴ Ver Kiernander (2008)

treinamento do Teatro Laboratório¹⁵, Peter Brook (1925-) e o teatro intercultural do Centro Internacional de Pesquisa Teatral¹⁶, Jacob Moreno (1889-1974) e o Teatro da Espontaneidade¹⁷ ... A lista é longa. Ery não poderá revistar com os detalhes devidos cada uma dessas histórias. Embora, seus olhos não possam deixar de notar que a pedagogia parece, ao menos, ter trazido ao teatro um novo frescor e novas possibilidades de existência.

As figuras modernas da encenação e do encenador que vão dar progressivamente a roupagem que nós conhecemos da atividade teatral hoje (DORT, 2010; PAVIS, 2010; ROUBINE, 1987) tornam-se indistintas das figuras da pedagogia e do pedagogo. "O processo pedagógico, comunicação de uma experiência e de um saber advindo de uma reflexão sobre esta experiência, visa primeiramente assegurar a coesão profunda, a unidade dos atores em torno de um encenador" (PICON-VALLIN, 1987, p. 106). Em termos materiais, era necessário que o encenador pudesse trabalhar. Era preciso pessoas que compreendessem o que ele queria fazer, atores que pudessem responder a todas as novas intenções, aos novos objetivos, e era preciso que ele formasse todo mundo. Uma historiografia da pedagogia do teatro, facilmente, poderia se confundir com a própria historiografia do teatro moderno, justamente, porque os sentidos do pedagógico serão requisitados como um elemento inovador da prática teatral (MUNIZ, 2004; PICON-VALLIN, 1987). É, sobretudo, o impacto da revolução tecno-científica do século XX que, ao ampliar os usos técnicos dos instrumentos cênicos disponíveis aos encenadores, permitirá a construção de uma *cultura teatral* (ROUBINE, 1987). Construção que só se torna possível nesse século, justamente, com a sistematização de pedagogias da formação do ator (SCANDOLARA, 2006).

Quanto mais a pedagogia ganhava popularidade entre encenadores, atores, teóricos, produtores, quanto mais ganhava centralidade na construção do fenômeno teatral, mais se tornava possível afirmar *uma ciência de ensinar e aprender teatro*, "uma reflexão sobre as finalidades, as concepções, os métodos e os procedimentos relativos a processos de ensino/aprendizagem em teatro" (PUPO, 2006, p 109). Algo que Ery veio conhecer por *pedagogia do teatro*. Afinal, "a pesquisa, a pedagogia e a encenação podem ser encaradas como três faces frequentemente integradas ao fenômeno teatral" (MARTINS, 2003, p. 43). Há sempre "uma pedagogia da criação teatral" (LECOQ,

¹⁵ Ver Grotowski (1987).

¹⁶ Ver Brook (1970; 1986; 1995; 2000).

¹⁷ Ver Moreno (1988)

2010, p. 4). Ou ainda mais “a encenação em sua essência é fundada sobre a relação pedagógica. Mais: esta relação pedagógica define de algum modo o próprio ato de fazer teatro, tanto quanto a preparação para esse ato” (BORIE, 1998, p. 128). A chave da Pedagogia do Teatro que Ery segura em suas mãos é algo da ordem de uma dupla articulação: “a pedagogia como ato criativo é uma realização da necessidade de criar uma cultura teatral” (CRUCCIANI, 1995, p. 28). Certas substâncias da vida, algumas de suas manifestações moleculares, certas “artes de fazer”, foram, aqui, estabilizadas, ordenadas, empilhadas, nisto que aprendemos a chamar de Teatro. Movimento no qual foi adquirindo uma expressão e um conteúdo que lhe seriam supostamente próprios e distintivos tanto das outras artes como das outros regimes da existência. “O fenômeno teatral tal como conhecemos e vemos tem pouco mais de cem anos” (PAVIS, 2010, p. 14). Ao mesmo tempo, se instaurava uma estrutura funcional estável que imporá tais ordenamentos, estabilidades e funcionalidades a forma teatral. Eis, o nome da Pedagogia do Teatro que por todos os lados daquela estrada que Ery se meteu a andar, passa a ser requisitada, reclamada, reiterada a todo o momento.

A pedagogia do Teatro, entretanto, não vem do teatro, como se saísse de seu interior. Antes, o que Ery acompanha, ainda que bambamente, é uma série de movimentos que tornou o próprio Teatro visível em tudo aquilo que o compõe. No princípio do século XX, “o teatro existiu primariamente por intermédio da pedagogia – antes mesmo que isso se tornasse enaltecido, organizado e didático – e a pedagogia pode ser vista como uma linha direta na continuidade da maioria das experiências teatrais significantes da época.” (CRUCIANI, 1995, p. 29). A Pedagogia do Teatro torna-se uma relação, na qual seu mundo vai sendo composto dentro de certos regimes de visibilidade e de legibilidade, que, por sua vez, vai regendo aquilo que pode ser dito e visto sobre o teatro. Um território engendrado que tem por objeto as multiplicidades que ele mesmo descreve, com seus pontos singulares, seus lugares, suas funções, objetos e sujeitos (ICLE, 2002a; 2007a; 2007b; 2009; 2011). Aqui, enunciados se fundem, se sobrepõem e aglomeram-se do mesmo modo que as estratificações geológicas sem nenhum tipo de direção linear ou caminho único. Mostram como discursos e práticas são territorializados no que se entende por teatro, por educação e pelo híbrido *sui generis* que o cruzamento da educação com o teatro constitui, a fim de, efetivamente, criar um espaço propriamente pedagógico.

É com a maquinação desse estatuto pedagógico do teatro, trazido para o coração do fenômeno teatral, que se permitirá a sua inserção nos currículos escolares. Aqui, o

teatro está envolvido com um tema caro aos currículos: a formação humana, em que o homem “pode ser estimulado a efetivar um ato produtivo, elaborando reflexivamente conhecimentos tanto sobre o próprio fazer artístico-teatral, quanto acerca de aspectos relevantes da vida social” (DESGRANDES, 2011, p. 20). É como se para a Ery o advento do pedagógico no e do teatro tornasse possível cientificá-lo e moralizá-lo ao mesmo tempo, “abrir a porta das escolas ao disciplinar o indisciplinado fazer artístico dentro do currículo disciplinar moderno” (ZORDAN, 2010, p. 27). Até o próprio Teatro da Crueldade torna-se conteúdo a ser ensinado no currículo do teatro (ANDRÉ, 2007). Afinal, as artes, como “fontes de práticas educacionais melhoradas são consideradas, na melhor das hipóteses, um retroceder. Acredita-se que nenhuma área que procure a respeitabilidade profissional pode depender de tal princípio indigno de confiança” (EISNER, 2008, p.2) – bem diria um arte-educador inconformado a Ery. No Brasil, lá pelos anos de 1971, nota-se que, por exemplo, a lei garantia apenas 50 minutos obrigatórios por semana para aulas de educação artística no ensino de 1º e 2º graus (SANTANA, 2000). O Teatro deveria por aí encontrar seu quinhão de tempo na escola.

Isso não quer dizer que a prática teatral esteve ausente do ambiente escolar antes do final do século XX. Ery não tem mesmo como esquecer, aqueles suplementos espetaculares oferecidos graciosamente ao final do ano de muitas escolas, meio raivosos, meio forçados, traumatizado pelas lembranças de matinês escolares clássicas. Leituras e dramatizações de peças teatrais rondam as escolas e universidades desde a Idade Média (COURTNEY, 2003). No Brasil, nas décadas de 1950 e 1960, já se haviam experiências e mobilizações apontando sobre o caráter educativo do teatro na escola (MATE, 2010). Ainda nos anos 1920, “o movimento da Escola Nova¹⁸ deu estatuto epistemológico e importância pedagógica ao teatro na educação escolar” (JAPIASSU, 2001, p. 68). Um novo modelo de ensino se desenvolvia para atender aos ideais democráticos de “liberdade de expressão” e “a livre iniciativa do futuro cidadão”. Justificava-se a presença do teatro nos currículos escolares como recurso de estímulo à “criatividade” do educando (DESGRANDES, 2003; JAPIASSU, 2001). De fato, “os currículos de arte têm servido para fornecer as habilidades exigidas pelo mercado por

¹⁸ Movimento educacional do início do século XX, encabeçado por John Dewey que chamou atenção para o papel do aluno como sujeito da aprendizagem e do professor como mediador, buscando afirmar em uma sociedade ainda pouco escolarizada, princípios como a obrigatoriedade, a gratuidade, a laicidade e a co-educação (LOPES; GALVÃO, 2001). Entretanto, mesmo que John Dewey tenha previsto espaço para a expressão dramática, foi apenas com Winefred Ward (1957) que se transportaram para o ensino de teatro os postulados da Escola Nova, marcando profundamente a área de Teatro na Educação. Uma revisão sobre a influência de Winefred War no campo pode ser encontrada em Piquette (1963).

meio do desenvolvimento de técnicas apropriadas” (POPKEWITZ, 1997, 178). Um caminho que faz do teatro um instrumento didático a ser inserido nos currículos com demandas pela criatividade, espontaneidade e inventividade do cidadão.

Contudo, é só especialmente a partir da segunda metade do século XX, com o fortalecimento do movimento da *Educação através da Arte*¹⁹ (READ, 2001) que Ery vê o teatro, em sua especificidade de linguagem artística e em sua dimensão pedagógica, ganhar espaço nos currículos escolares, um caminho que vai dar corpo a imagem do teatro como disciplina de conhecimento nestes. “Este ensino [do teatro] supõe princípios específicos que caracterizam a linguagem teatral e são, em última análise, a construção de técnicas pessoais de representação” (ICLE, 2002b, p. 183). Na efervescência cultural que tomou os anos 1960 e 1970, Ery vê emergir o Sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin²⁰, o Teatro do Oprimido de Augusto Boal²¹, o Jogo Dramático tanto na versão anglo-saxônica de Peter Slade²² como na versão francesa importada no Brasil por Olga Reverbel²³. Linhas repercutindo intensamente nas pesquisas em Teatro na Educação no Brasil, o que ploriferou uma multiplicidade de tendências e terminologias que vem pensando o teatro, a pedagogia e a educação e desenhando no horizonte paisagens, ainda que embaçadas, de um currículo. De um modo ou de outro, todas essas linhas centram-se em um investimento na caracterização metodológica do ensino de teatro, aquilo que deve ou não ser objeto de aprendizagem teatral, quais são os conteúdos a serem ensinados, como tais conteúdos devem ser ensinados, qual deve ser, finalmente, *o currículo do teatro*.

Por um lado, por exemplo, Ery pode seguir uma via que recorre ao drama como reconhecimento da autêntica linguagem infantil, “modo pelo qual a criança descobre a vida em si mesma através de tentativas emocionais e físicas” (SLADE, 1978, p. 69). Noção que se encontrou com a concepção cognitivista de jogo sistematizada dentro do construtivismo pedagógico ao mostrar que “o símbolo faz[ia] parte das estratégias naturais do sujeito para assimilar a realidade” (PIAGET, 1978, p. 56). Contribuição decisiva para a conquista do espaço do jogo dramático infantil e das atividades com a

¹⁹O movimento da *Educação através da Arte* encabeçado por Hebert Read, ao recuperar o humanismo platônico, defendeu a tese que a arte é base de toda a aprendizagem. No entanto, mesmo que defendam que processo educacional se dê em termos de práticas artísticas, opto por não utilizá-lo como referencial teórico pela incongruência conceitual entre os conceitos de Read e o plano conceitual aqui adotado.

²⁰ Ver Spolin (2005, 2001, 1999); bem como as experimentações de Koudela (2006, 2001, 1996, 1992, 1991) e Pupo (1991, 1997) sobre o sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin.

²¹ Ver Boal (2007, 2005, 1996)

²² Ver Slade (1978)

²³ Ver Reverbel (1974, 1979, 1989)

linguagem teatral na educação escolar da criança. Foi, de fato, “o discurso da psicologia construtivista [que] permitiu em larga escala a incorporação da arte nos currículos escolares” (POPKEWITZ, 1997, p. 147). Para essa linha de pensamento, o drama deveria ser o centro do currículo escolar em torno do qual se estruturariam as demais áreas do conhecimento (CABRAL, 2007; 2008). Por outro lado, Ery pode se aventurar a seguir a linha do jogo teatral que advoga o espaço do teatro como conteúdo relevante em si mesmo, tanto no âmbito da educação escolar quanto no contexto de ações culturais em oficinas e intervenções cênico-pedagógicas para a formação da criança. É preciso pensar em uma proposta própria ao currículo do teatro em que *produzir, apreciar e contextualizar* sejam seus eixos norteadores (KOUDELA, 2002). A dinâmica básica é de um jogo com regras no qual os jogadores são livres para improvisarem dentro de certo espaço circunscrito, em que eles seriam alfabetizados na linguagem teatral (SPOLIN, 2008). Aos alunos, deve ser permitido experimentarem o fazer teatral (quando jogam), apreciarem a linguagem teatral (quando vêem os outros jogando) e contextualizarem os enunciados estéticos (durante a avaliação coletiva).

Agora, o teatro torna-se uma disciplina do conhecimento humano tão importante para a formação de crianças e jovens como qualquer outra disciplina e que, portanto, deve ter sua presença garantida nos currículos escolares (KOUDELA, 2001; SANTANA, 2000a; PEREGRINO; SANTANA, 2001; ICLE, 2011). As diferentes imagens de pensamento do “jogo como elemento básico do teatro” (COURTNEY, 2003, p. 12), conjugadas por outras imagens do “jogo como unidade básica da cultura” (HUIZINGA, 2001, p. 109), deram, por mais diferentes que fossem as bases teóricas e metodológicas, ao jogo e a improvisação centralidade pedagógica na relação com o currículo. Concederam a eles uma suposta presença universal em todo ato teatral, fazendo do jogo uma espécie de onipresença histórica e estética no palco (CHACRA, 2001). Não existiria pedagogia do teatro fora do jogo teatral e este é o conteúdo básico a ser ensinado nos currículos de teatro. Essa bem poderia ser uma síntese máxima das múltiplas linhas com as quais Ery foi se deparando ao longo daquela estrada. Uma imagem de pensamento da relação entre Teatro e Currículo que une a hegemonia da estética teatral moderna – o teatro como campo artístico distinto – à tradição clássica de currículo – uma seleção técnica e não problematizada de conhecimentos a serem dominados.

Ery retorna novamente a afirmação de uma ciência do ensinar e fazer teatro. Seja, porque, agora, este pode servir às outras áreas do conhecimento escolar e no

desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças, seja porque é conteúdo relevante em si mesmo na formação cultural dos cidadãos. Ery sabe bem o final, feliz ou infeliz, dessa história que, cumprindo a tarefa preliminar da estética, terminou com a inserção da Arte como disciplina nos currículos escolares e do Teatro como um de suas linguagens conteúdos (BRASIL, 1998). Em 1996: a legislação educacional brasileira, Lei 9394/96, passa a reconhecer a “importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica” (KOUDELA, 2002, p.1). Como se fosse possível conjurar todas as linhas e imagens da pedagogia do teatro em uma só, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o PCN-Artes finalmente reconheceram o espaço da arte e do teatro na escola. Escreve-se no artigo 26º, parágrafo segundo: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, art. 26, § 2º).

Se é que um dia deixamos para trás a colônia e o império, Ery senti na sua pele que o ar teológico do Teatro, “esse Cristo dos tempos modernos” (ARAGON, 1995, p.43), ruidosamente permanecia por ali. Se agora não alcançarão mais a Cidade de Deus, ao fazerem teatro, “ao buscarem soluções criativas e imaginativas na construção de cenas, os alunos afinam a percepção sobre eles mesmos e sobre situações do cotidiano” (BRASIL, 1998, p.88). O Teatro é capaz de desenvolver “a expressão e a comunicação pessoal e ampliar a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior” (BRASIL, 1998, p. 19). Como forma de expressão artística, ele é “importante para o desenvolvimento da criatividade e da capacidade simbólica de crianças, jovens e adultos, [...] uma forma de abrir as portas da escola para a entrada dos valores da comunidade e suas tradições artísticas e culturais” (UNESCO, 2002, s/p). Contudo, não deixa de soar a Ery, como uma operação destinada à “*normalização* dos modos de como se ensinar arte na escola, de fixar os sentidos da arte na escola, de distribuir modos de ser aluno e professor de Artes” (ANDRÉ, 2008, p. 4). Um sistema de textos que inscreveu um modo de fazer e ensinar teatro para ser subjetivado, no qual se movimentam estratégias de controle e fixação do teatro e dos indivíduos que o fazem e praticam (OLIVEIRA, 2011). Mal a mal, a política curricular nacional para Ensino de Teatro deixa ver seu caráter coercitivo sobre o currículo do teatro.

Por efeito, entretanto, das nossas próprias práticas culturais, talvez, essa ilusão moderna do ensino de teatro não seja mais realizável. Políticas de Morte traçam a todo o

momento Geografias e Lógicas do Medo, recitam Alfabetos de Dor, desenham Estéticas da Crueldade, declinam Sintaxes de Sangue. Quando finalmente o teatro chegou o currículo, quando ainda estava arrumando seus aposentos, a pedagogia do teatro parece que perdeu o bonde ou chegou atrasada demais. Aqueles que por séculos não foram escutados, agora reboam nos ouvidos com suas confidências e confissões incômodas, com seus palavrões e xingamentos, com o som da bala de fuzil ou de metralhadora. Queimam os corpos civilizados dos currículos para, em uma espécie de teatro macabro, afirmarem a existência seus próprios corpos, sempre evitados, sempre vistos como infecciosos, sempre fora de lugar. De tal modo que “na atualidade uma das motivações para educadores no trabalho com a arte tem-se baseado na realidade da desagregação social que nos afeta diariamente” (ANDRÉ, 2007a, p.1). Vivemos “um momento da história brasileira propício para discutir o papel dos arte-educadores e dos recursos (humanos e materiais) disponíveis para enfrentar o tema da formação das novas gerações” (MOURA, 2003, p. 271). Sob a sombra de um arcaísmo terrorista, urge a necessidade de se pensar um “ensino de teatro mais afinado com as condições da cultura da contemporaneidade, pois as metodologias adotadas [...] se mostram cada vez mais insuficientes para enfrentar [...] as mudanças processadas nos contextos culturais” (ANDRÉ, 2007a, p. 9). Ery está diante de médicos aflitos para engessar as fraturas e cauterizar as feridas provocadas pela realidade do pontapé e do safanão, da faca, do revólver e da droga que se espalha da sala de aula à rua, do cinema à praia, da cidade ao País. Tarefa hercúlea para um teatro nestes “tempos de cólera” em que vivemos.

Em todo o trajeto de Ery pelas paisagens curriculares desenhadas pela Pedagogia do Teatro é preciso marcar certo esforço atual em soldar o teatro e o currículo, amalgamar os dois pólos, rebatendo um sobre o outro. Naquela tarde de sol sob os pássaros, Ery viu lutas travarem-se para *inserir o Teatro no Currículo*, mas quando lá ele estava, viu novas lutas em torno de se definir o *Currículo do Teatro*. Quando tudo poderia, enfim, se assentar, foi preciso agora, diante da aldeia global “incorporar aos currículos escolares de teatro práticas formativas do teatro contemporâneo” (KOUDELA, 2009, p. 9). As formas do teatro contemporâneo “provocam ‘interrupções’ e, ao mesmo tempo, propõem a interatividade, podendo servir como aliadas poderosas para expor as contradições que geram esse estado permanente de tensão” (ANDRÉ, 2007a, p. 3). Da estrutura dos currículos escolares à dinâmica social contemporânea, da história da educação moderna à legislação educacional brasileira, os homens e mulheres de teatro usam tudo isso como pretexto para justificar o imobilismo do teatro na

educação, quando talvez seja o próprio em suas formas estabelecidas que não encontre nenhum recurso para responder à necessidade do teatro, “esta necessidade que a vida coletiva produz de forma tão intensa” (GUÉNOUN, 2004, p. 159). Talvez sejam as próprias formas da relação entre teatro e educação que não consigam mais responder a necessidade da vida que um currículo faz brotar de um modo tão vigoroso.

É possível o teatro criar essa situação de interrupção, de estranhamento, de deslocamento em um currículo? – perguntou-se Ery enquanto embaraçava as mãos perdidas e confusas entre os cabelos. Será? Se a resposta for positiva, como? “A arte do teatro deve se abrir aos fluxos da vida que continua estranha a ele” (GUÉNOUN, 2004, p. 156). Abrir a cena teatral para aquilo que dela foi banido: o não-ator, o não-artista, o não-teatral. Do mesmo modo, abrir o currículo ao não-curricular, ao não curricularizável – se isto não servir como solução, servirá, ao menos, como tentativa. Se a filosofia tem a necessidade de uma não-filosofia que a compreenda, do mesmo modo como a arte precisa de uma não-arte e a ciência de uma não-ciência (DELEUZE; GUATTARI, 1997c), talvez seja preciso transpassar o teatro pela teatralidade do não-teatro, para o que esse abra aos leigos e ao tumulto, para que se cole no real, ao real dos vivos e de suas peles, para que se deixe penetrar pela vida que o cerca e que ele só conhece através de uma quarta parede²⁴. Para que um currículo também se deixe atravessar pela vida que pula fora dele, para envolver-se com aquilo que ele só conhece através de um corpo disciplinar.

Ery não acredita que só possa seguir adiante sob a sombra da superpotência *do* currículo do teatro, sob a égide de seu sol rumo ao paraíso roubado. Teatro no Currículo X Currículo do Teatro! Não! Este é mesmo o único destino possível? Em nome do pai de um currículo-uno, do filho de um teatro-disciplina, do espírito da boa aventura! Ery não pode experimentar outra composição? Se, assim, como quem não quer nada experimentasse amputar a relação entre currículo e teatro inserindo uma espécie de prótese problematizadora? Amputar no sentido de cortar as preposições “da” ou “na” que, como bem sugerem seus nomes, já tem como dadas as posições desses territórios, pelas conjunções, pelo “com”, pela força do “e”, um exercício de composição. Currículo + Teatro! Ery quer fugir de casa! Entrar naquela floresta escura que ladeia essa velha estrada para chafurdar no pântano! Não ir às missas ou cultos, mas profanar

²⁴ A quarta parede é uma parede imaginária situada na frente do palco do teatro, através da qual a platéia assiste passiva à ação do mundo encenado. A origem do termo é incerta, mas presume-se que o conceito tenha surgido no século XX, com a chegada do teatro realista.

sacramentos! Cultuar diabos! Deleitar-se em banquetes e danças! Enfim, hoje é noite de festa...



As margens do rio

Como são as paisagens que margeiam o rio em que Teatro e Currículo se encontram? Como essas margens vão sendo desenhadas pelas camadas de sedimentos geológicos aí paulatinamente depositados por teses, dissertações e artigos? O que se anda pesquisando sobre Teatro e Currículo por aí? – dúvida cruel a perturbar o Ery. E lá se foi Ery a coletar histórias e anedotas contadas pelos viajantes sobre esse mundo do Teatro e do Currículo. Em um sábado de nublado, apanhou seu bloco de notas e seguiu por aquela antiga estrada, mergulhando na neblina.

1ª Parada: A taberna do Banco de Teses e Dissertações da Capes²⁵. Lá, um Profeta anuncia as incríveis façanhas e possibilidades do teatro quando inserido nos currículos mais diversos. Seja quando inserido nos currículos de formação de terapeutas ocupacionais (BARBOZA, 1996), enfermeiros (CAMARGO, 2006), pedagogos (ZANELLA, 2008), professores de português (FERNANDES, 2008); seja como recurso pedagógico nos currículos das mais variadas disciplinas escolares, nas aulas de Língua Portuguesa, Literatura, Inglês, Espanhol e Geografia (DEZOTTI, 2006; JORGE, 2006; RODRIGUES, 1995; MAZZO, 2006; SANTIAGO, 2008; SILVEIRA, 2006; OLIVEIRA, 1996). Ou ainda para desenvolver e ampliar habilidades cognitivas e morais dos estudantes (NEVES, 2006) e abrir um espaço do lúdico e do lazer na escola (CORTEZ; 1999; SOLHA, 2006). Quando não, permitir trabalhar a criatividade e expressividade da criança (FREITAS, 2006), cultivar valores humanos (MARTINS, 2003), despertar a consciência ambiental da juventude (OLIVEIRA JÚNIOR, 2006; NASCIMENTO, 2008), instrumentalizar para o exercício de uma cidadania estética (COSTA, 2005). Instrumento de libertação, desopressão e emancipação nos currículos (SILVA, 2006; SOTTO, 2006). Para isso, basta *inserir o teatro no currículo*, simples assim... Dispor espaço para o teatro na escola para que enfim ele possa nos levar à terra

²⁵ Consulta realizada ao endereço eletrônico da Capes (<http://servicos.capes.gov.br>) em de janeiro de 2010, utilizando-se as palavras “teatro” e “currículo” como chave de busca em teses e dissertações defendidas entre 1996 a 2009, totalizando 41 teses e dissertações consultadas.

prometida do outro lado do rio. O Teatro aparece como um veículo, um camelo no qual Ery atravessaria o deserto. Uma ficção messiânica inventada nos templos universitários e mantida pela doutrina dos saberes pedagógicos.

Numa outra mesa ali perto, um Antigo Guerreiro, não menos cansado, dirige seus esforços sobre *os currículos do teatro*. Esforços que esboçam mapeamentos e caracterizações do ensino de teatro nas escolas ou estados do País (ANDRADE, 2006); MACHADO, 2004; CHIARA, 1997; COSTA, 2005; FERREIRA, 2008; LIMA, 2003; PALHANO, 2006; CAPUTO 2008; FRANCESCHI; 2008). Aqui, deve-se investir no desenvolvimento da linguagem artística do teatro nos currículos de formação de professores de teatro (SANTANA, 2000; ARAÚJO, 2005; BREDÁ, 1999; SANTOS, 2006). Quando, não, defender e experimentar a incorporação de tendências e técnicas teatrais contemporâneas às experiências teórico-metodológicas da disciplina de teatro nas escolas (CASTRO, 1995; ANDRÉ, 2007; VERTURI, 2007; VIDOR, 2008; COSTA, 2004; JAPIASSU, 2003). Investimentos dirigidos em lutar pelo estatuto pedagógico do Teatro e do fazer teatral no Currículo. Currículo-instituição, prescrição quase médica, um ditado, um recital, uma programação. Um Bibliotecário, um Arquivista que guarda, em seu baú, lutas por explicações totalizantes e unificadoras sobre a verdade e o verdadeiro currículo do Teatro que vale para tudo e todos, em todas as épocas e todos os lugares²⁶

Cansado, um tanto desamparado, Ery deixou o Profeta e o Guerreiro, agradeceu pela conversa, sorveu seu último gole e ergueu-se para seguir adiante naquela estrada já bloqueada por pedras... Haviam lhe contado de um grupo que insistia em bater na porta de todas as escolas e currículos, andarilhos do teatro, fizesse sol ou chuva... *2ª Parada:* Uma breve conversa, assim no meio do passeio público, com o Grupo de Trabalho Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE)²⁷. Não que por aqui, as discussões sobre Teatro e Currículo sejam acaloradas... Metodologias do ensino de teatro e formação de

²⁶ Na tentativa de tornar o território da Pedagogia do Teatro homogêneo, Koch e Streisand (2003) reuniram, em um dicionário, verbetes, escritos por cento e quarenta pesquisadores de Pedagogia do Teatro, a fim constituírem um referencial de pesquisa para o campo. No Brasil, Guinsburg e Lima (2002) também publicaram um dicionário de teatro com uma parte dedicada aos temas de teatro e educação, a fim de uniformizar o uso de termos no campo. O termo currículo aparece apenas para se referir ao conjunto de disciplinas ofertadas pela instituição escolar.

²⁷ Consulta realizada ao Portal Abrace (www.portalabrace.org) em janeiro de 2010 nos anais da IV e V Reunião Científica da ABRACE e dos III, IV e V Congresso da ABRACE. Os anais dos demais eventos promovidos pela associação não se encontram disponíveis para acesso *online*.

professores de teatro²⁸ são as estrelas das reuniões científicas e congressos, as chaves de todos os tipos de portas das escolas e que permitirão a entrada em seus currículos.

Um vento frio e úmido atravessou-lhe o rosto e os pés, cortando-lhe a voz: 98 em cada 100 municípios brasileiros não possuem teatros²⁹. Serão cada vez mais necessárias políticas públicas para o ensino de teatro (SANTANA, 2003; MUNDIN, 2003; SALLES, 2006), pensar o currículo do teatro a partir de práticas teatrais contemporâneas (PUPO, 2008; BONATTO, 2008; GIANINI, 2008), as próprias relações entre currículo do teatro e cultura (ANDRÉ, 2007b; 2008), processos de formação de atores e alunos (ICLE, 2006; MARTINS, 2008; VIDOR, 2008; PORTELA, 2008), avaliar a constituição do território da pedagogia do teatro (DOURADO, 2003; TELLES, 2006; KOUDELA, 2006; ICLE, 2007a; CABRAL, 2007; 2008). E lá se vai: certa defesa por “O currículo do teatro”, por sua validade pedagógica, por sua atualização em tempos de guerra... Retos caminhos para um campo execrado da escola. Mãos permanentemente calejadas de continuar batendo nas portas dos currículos que parecem não se abrirem nunca.

Ery não se demorou muito por ali. O frio aumentava, era preciso seguir adiante. Contaram-lhe de um oráculo em que alguns sacerdotes, pastores e até mágicos se reuniam. Com resquícios de esperança, juntou seus cacarecos que não eram muitos e tomou rumo... 3ª Parada: Grupo de Trabalho Educação e Arte e Grupo de Trabalho em Currículo da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). O recinto impunha certa imponência com seus lustres antigos, suas cortinas de veludo e aquele tapete vermelho tomado por homens e mulheres da mais alta distinção. Logo, começou a ouvir vozes pela inserção do jogo teatral nos currículos da graduação em teatro (CAMPOS, 2007; SILVEIRA, 2008), enquanto atirava-se na roda pequenas flechas sobre o governo do eu no discurso pedagógico do ensino de teatro (ICLE, 2007b; 2008) e da própria fabricação da docência em arte (PEREIRA; SOMMER, 2009). Um leve sorriso zombeteiro encheu-lhe o rosto para ser *pensar o mau-gosto* no currículo (ZORDAN, 2009).

²⁸ Dos 167 trabalhos analisados, 122 tratam de metodologias do ensino de teatro em suas mais diversas perspectivas e 25 versam sobre formação de professores de teatro.

²⁹ *Municípios de até 200 mil habitantes são maioria no Brasil*, matéria vinculada no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística sobre os espaços culturais dos municípios brasileiros. A alarmante notícia sobre espaços culturais brasileiros parece despertar ainda mais a necessidade do teatro nos currículos escolares. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/noticias/municipios.htm>. Acesso em abril de 2010

Ery traçou um plano! Seu ponto de partida: 1993. Ano marco das primeiras publicações sobre teorias pós-críticas em educação no Brasil³⁰ (PARAÍSO, 2004; 2005b). Porém, nem só de *pós* vive o GT de Currículo. Ery não poderia simplesmente dar às costas Àqueles/as Senhores/as Críticos. Não só era a esmagadora maioria no salão de reunião³¹, como Ery havia aprendido com eles, certa vez, que o “currículo é uma construção social” (GOODSON, 2005, p. 67) e é apenas a contingência histórica e social que o produz como aquilo que ele é. A história do currículo é mesmo uma recorrência no território curricular (RIBEIRO, 1994), pois a partir da história do currículo e das suas disciplinas podemos chegar a uma história da cultura (PESSENHA; DANIEL, 2004). O território do currículo tem mesmo muitas histórias para contar sobre a história desse artefato³².

Ao passo que havia sempre aqueles com histórias para contar de seus currículos em ação (GERALDI, 1994; SUAREZ, 1994; 1995; SANTOS, 1999; MESSIAS, 2001; CANEN, OLIVEIRA, 2002). Dar notícias de experiências de construção, execução, avaliação e implementação de currículos em escolas, universidades e países³³. Contar e problematizar reformas curriculares (NÉBIAS, 1995; GARCIA, 2008; MENDES, 2008). Currículos que podem estar organizados e funcionar de distintas formas: currículos disciplinares (FERNANDES, 1994; PIMENTEL, 1994; CARVALHO, 1995; OLIVEIRA, 1995; LUNARDI, 2007; SOSSAI, 2009), currículos interdisciplinares (SAMPAIO; PIMENTAL, 1994; BOHADONA, 1995; ZACCUR; GARCIA, 1996), currículos transdisciplinares (LUZ, 2009), negociados (SOUZA, 2001; SILVA; 2004; SOUZA, 2007). Ou ainda currículos democráticos, emancipados (GARCIA, 1994; HENNING; LEITE; 2009; PEREIRA, 2009), poéticos (SCHAWANTES, 2002), libertos, políticos... Repentistas da *Anúnciação*, prodigiosos curriculistas da ação.

³⁰ Paraíso (2004) toma o ano de 1993 como marco da entrada das teorizações pós-críticas no Brasil porque, segundo a autora, dois trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de Sociologia da Educação marcaram a entrada das teorias pós-críticas na educação no Brasil. Os trabalhos indicados pela autora são o artigo de Silva (1993) que discutiu as continuidades e rupturas provocadas pelo pensamento pós-moderno e pós-estruturalista diante da pedagogia crítica e Santos (1993) que problematizou a constituição do saber pedagógico com base na perspectiva de Michael Foucault de saber-poder.

³¹ Foram analisados 176 trabalhos publicados no GT de 1993 a 2009 dos quais 134 utilizam-se das teorias críticas em suas discussões.

³² Para outros trabalhos que investigaram história do currículo e história das disciplinas escolares, ver, Moreira (1993); Rocha (1995); Macedo (1995) Lopes; Macedo (1998); Gama; Gondra (1998); Sá; Vilela (2001); Ferreira (2005); Aires; Ern (2005); Auras (2007); Fonseca (2009)

³³ Para trabalhos que contam da execução de currículos, ver Sá (1994); Duran; Julio, (1994); Sossai *et al* (1995); Brandão, Dias (1995); Saul; Abramovicz (1995); Bizerra *et al*, (1996); Souza (1996); Souza; Tura (1996); Wortmann (1996); Cols *et al* (2002); Maranhão (2002); Frangella (2005); Nascimento; Andrade (2007).

Não ao currículo único! Não ao único currículo (OLIVEIRA, 2007)! Queremos o multi, o multicultural (CANEN, 1998; 1999; 2002; 2005; CANEN; FRANCO, 2000)! Por um currículo com uma formação comprometida com o diálogo cultural (FERRI, 2001; REALI, 1994; CORTESÃO, STOER, 1996; NEIRA, 2008; SILVA, MENEGAZZO, 2005), um currículo envolvido com as construções de identidade (FRANGELLA, 2004; 2007) e com os diferentes grupos culturais de uma nação (SILVA1, 2006; MARTINEZ, 2001; PALAMIDESSI; FELDMAN, 1995; REALI, 1996). Currículo do índio (AIRES, 2001), currículo do negro; (AIRES; PEREIRA, 2002; GUEDES, 2008; RIBEIRO, 2009; PAVAN, 2009), da mulher, do pobre, do popular (HAGE, 1996). Luta-se no currículo e por currículos (SILVA, 2001a). Tem sempre alguém querendo um quinhão de currículo por aí. Quanto mais se esforçavam para dar ao currículo centralidade na manutenção e reprodução das relações sociais, mais dificuldades se impunham a executar um projeto de currículo que pudesse superar essas noções.

Ery resolveu esboçar uma tentativa de diálogo com umas senhoras e senhores sobre a constituição dos saberes escolares³⁴, mas eles logo se dispersaram. Não tardou para Ery ver que alguns deles gostavam de teorizar bastante sobre o que é ou não o currículo, sobre como deve ser ou não o currículo, sobre quais características deve ou não ter certo currículo. Sobre o que seria abrir e desenvolver o currículo (SAUL, 1994; FERNANDES, 1996). Sobre iluminar o currículo com outras teorias (SANTOS1; 1995; RIBEIRO, 1997; PALAMIDESSI; FELDMAN, 1995; GARCIA, 1995; FISCHER, 1994), filosofias (GALLO, 1994; BORGES, 1995; MELLO, 2008), epistemologias (TAVARES, 1994; FERNANDES *et al*, 1994; HYPOLITO; LEITE, 2006; CHIZOTTI; PONCE, 2008), ontologias (STHEPANOU, 1997), logosofias (PEREIRA, 2007). Sobre desoprimir o tempo no currículo (GARCIA, 1994; 1996). Sobre a construção do currículo não linear (HENRIQUE, 1998). Sobre como fazer um currículo interdisciplinar (HOLANDA, CAVALCANTI, 1995; CASTRO, 2007). Sobre o compromisso do currículo com a democracia, a cidadania e a emancipação (SANTOS2, 1994; 1995; NEGRI; SOUZA, 2008; BRITO, 2008). Sobre a organização do currículo por habilidades e competências (MACHADO, 2007). Sobre como a religião cerceou a educação (GOMES, 1996) ou como a saúde pode ampliar a formação de um currículo

³⁴ Para trabalhos que investigaram saberes escolares, ver Henrique (1994); Saviani (1994); Macedo (1994); Lopes (1994; 1996); Silva (1995); Andrade; Nobre (1996); Silva; Damasceno (1996); Feldmann (1994; 2001); Gariglio (2001); Gvirtz; Oria (2003); Nogueira (2004); Menegazzo (2005); Nascimento (2006); Lunardi (2007)

(OLIVEIRA, 1999). Sobre o uso de metáforas para se tomar um currículo até como uma crisálida alimentando o nascimento de mariposas e borboletas (MACEDO, 2000). Sobre até salvar a teoria crítica da crise de legitimidade para irmos além da pós-modernidade (CUNHA, 1997; SILVA2, 2006). Afinal, é tudo sempre uma questão de adoção de novos paradigmas curriculares (SANTIAGO, 1997; ZACCUR, 1998; MARKETI, 1998). Ufa! Ery sentia-se cansado...

Até que aos seus ouvidos chegaram murmúrios de que “estaríamos buscando, através da maior abstração teórica, um aumento de status para o campo e, com isso, esquecendo dos nexos entre teoria e prática, fundamento da abordagem política do currículo” (MACEDO, 1996, p. 16). Uma rebordosa, na tentativa de responder a essa provocação, não deixou de conclamá-lo para “a ampliação do entendimento a respeito dos processos de criação de alternativas curriculares no cotidiano das escolas” (OLIVEIRA, 2003, p.6), para compreender a lógica que preside a vida cotidiana das escolas, em torno dos limites e possibilidades de existência de práticas progressistas e emancipatórias³⁵. Em acreditar “na não passividade e não massificação das pessoas e nas suas capacidades de, ao mesmo tempo, exercer e burlar a ordem” (FERRAÇO, 1999, p. 1). Mesmo que na ponta oposta, investidas fossem travadas para desvelar o que há por detrás das políticas curriculares (SOUZA, 1994; OLIVEIRA, 1996; ZAIDAN, MENDONÇA, 1997; LIMA, 2008; FRANGELLA; BARREIROS, 2009), em tomá-las como política cultural (LOPES, 1995; 2005). Entender o lugar que as políticas de currículo ocupam ou tentam ocupar na vida das escolas (CAPELLETI; FEENEY, 2000; DESTRO, 2005; OLIVEIRA, 2007; MATHEUS, 2009) ou ainda o sentido das coisas por elas tomadas com objeto, seja a diversidade cultural (FRANCO, 2002; MARANHÃO, 2000), as competências (COSTA2, 2004; COSTA, 2003), o sistema nacional de avaliação da educação básica (BARREIROS, 1994, ABRAMOVICZ, 1994) ou o mundo do trabalho (COSTA, 2009). Um currículo muitas vezes aparecia para Ery como fadado a uma tragédia neoliberalista da cultura global. Restava-lhe ainda uma curiosa interrogação: porque tão pouco era falado sobre sexualidade e currículo³⁶?

³⁵ Para trabalhos que investigaram o cotidiano escolar e currículo, ver Geraldini (1994); Macedo (1994); Alves (1994); Sampaio et al (1995); Sztajn (1996); Ferraco (1997, 1999, 2000), Passos (1999); Mello (2001); Santos; Pinho (2002); Resende (2002); Oliveira (2003); Oliveira (2003; 2001; 1999; 1996); Campos (2004); Garcia (2004); Sgarbi (2004; 2006); Almeida, Ciclini (2005); Andrade (2005); Vieira; Duarte; Hypolito (2006); Kretli (2007; 2009); Drumond (2007); Toriglia (2008); Frangella; Reis (2008); Cinelli; Garcia (2008); Agostinho (2008); Oliveira (2008); Andrade (2009); Duarte (2009).

³⁶ Para trabalhos que investigaram currículo e sexualidade, ver Caetano (2009); Barletto (2006); Mello (1999); Altmann (2003); Barreiros; Frangella (2004)

Até aqui, a estrada aparece para Ery sempre bifurcada, qualquer um está sempre de um só lado da mesa, de um lado único do jogo, para cada margem do rio só existe a margem em que se está assentado. Há sempre um X em questão atravessando o espaço. O currículo em ação X O currículo escrito. O alternativo X O oficial. O multiculturalismo X O monoculturalismo. O universalismo X O relativismo. As políticas curriculares X O cotidiano da escola. A teoria curricular X As práticas curriculares. As teorias críticas X As teorias pós-críticas. “Espaço em que diferentes atores sociais, detentores de capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área” (MACEDO; LOPES, 2006, p. 14). Uma eterna diáspora na busca de “um verdadeiro currículo” e na “verdade do currículo”, mas que na verdade não faz mais do que multiplicar suas possibilidades. Nessas diferentes estratégias de luta por significação e territorialização do currículo que pulavam na estrada em que Ery caminhava e, sobretudo, no embate travado entre elas, o currículo padece com seus sentidos e significados em um coma profundo.

No território privilegiado do currículo, Ery, logo, encontrou “uma mistura” de relações e conceituações que pulavam diante dele. Um mapa do currículo pós-crítico que carregou consigo deu a ver um território composto por uma “multiplicidade de conceitos, aprisionamentos de significados para o currículo, tentativas de fugas de identidade única para o campo” (PARAÍSO, 2005a, p. 7). Aqui, estratos vão sendo sobrepostos, colados, misturados, entram e saem de cena, certos estratos se fixam de modo mais longo, outros são expulsos, toda fixação de qualquer ordem para os sentidos de um currículo só podem soar como “uma comodidade de linguagem” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a). Ery não sabia mesmo o que fazer quando se via diante de escrituras que, mesmo sob insígnia da rebeldia pós-crítica, ao lutarem por representação de grupos sociais no currículo, mesclam-se com linhas críticas e encarceram papéis do e no currículo, emolduram certos sentidos como o único possível (REALLI, 1996; PARAÍSO, 1997; RIBEIRO, 2007). Algumas outras embarcaram nas linhas pós-críticas de produção de subjetividades, mas retornam a um ponto fixo de afirmar a identidade de um eu centrado e único, mesmo que forjado em práticas sociais (FOGAÇA, 2008). Ou ainda aqueles que rascunharam embarcar na linha da filosofia da diferença (CUNHA, 2008), mas não deixam de reafirmar certa prescrição para o currículo.

Aqui e ali, linhas críticas, com traçados neomarxista e/ou fenomenológica e interacionista, associam-se às linhas pós-críticas, tramadas nos discursos pós-moderno, pós-estrutural e pós-colonial. Não é difícil encontrar celebrações ante ao hibridismo de tendências teóricas distintas como caracterizando a geologia dos territórios curriculares (DUSSEL *et al*, 1998; LOPES, 2005; LOPES; MACEDO, 2002; 2006). Sem dúvida, uma habilidosa operação diplomática diante das novas hóspedes perturbadoras que chegam à casa do território curricular indubitavelmente sem convite. A expressão da pluralidade epistemológica “mostra-se produtiva para o entendimento do mundo. Um mundo que, se não pode ser mais entendido por pares binários, ainda exige que a superação desses pares seja feita, ambigualmente, mantendo a modernidade no contexto pós-moderno” (LOPES, 2005, p.14). Um projeto híbrido que oferece às esquisitas, às estranhas e incômodas Forasteiras Pós-críticas, uma forma perversa de tê-las por perto: esse tal hibridismo epistemológico como uma hospitalidade que não consegue deixar de ser hostil. É permitido que as linhas pós-críticas se aproximem desde que sejam hóspedes imóveis e que concordem em não se aproximar do conforto de certos aposentos.

As Forasteiras Pós-críticas contestam formas bem-comportadas de conhecimento. Expressões dos efeitos combinados do pós-estruturalismo e do pós-modernismo no campo do currículo (PARAÍSO, 2004a), como forasteiras que são, recebem “influências da chamada ‘filosofia da diferença’, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria *queer*, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos” (PARAÍSO, 2004b, p.284). São incômodas, impertinentes, indiscretas, impetuosas, desrespeitosas, indecentes. Tomam o currículo mais como um sistema aberto as penetrações dos mais diferentes campos teóricos, não para escolher entre eles, mas porque são apaixonadas pelo movimento, gostam “do hífen, do híbrido, do ‘espaço-entre’, do multidisciplinar, da mestiçagem, da mistura” (PARAÍSO, 2005b, p. 27). Porque, aqui, um currículo é “tanto estratégia de política como arma de combate” (CORAZZA, 2005, p. 108). Recusam-se, em última instância, a definir “o que é currículo, afinal?” (CHERRYHOLMES, 1993). Não há nenhuma matéria vital o que defina terminantemente.

As Forasteiras pós-críticas chegam pelas bordas do território curricular, nos fazem “olhar e encontrar trilhas diferentes a serem seguidas, possibilidades de transgressões em emolduramentos que supomos permanentes, em quadros que nos parecem fixos demais, em direções que nos parecem por demais lineares” (PARAÍSO,

2004a, p. 12). Solapam as brumas de qualquer essência educacional ou os céus de uma transcendência moral, seja a avaliação (CORAZZA, 1995; 1996), o construtivismo pedagógico (CORAZZA, 1994), a transversalidade (GALLO, 1995; 1996) ou etnomatemática (BAMPI, 1999). Preocupam-se, antes, com aquilo que o currículo *faz* (SILVA, 2007), aquilo que o currículo faz como prática de significação (SILVA, 1997); como representação (SILVA, 1998), como fetiche (SILVA, 1999), como espaço-tempo de fronteira cultural (MACEDO, 2007). Envolvem-se em como um currículo pode fabricar eus (FRANCO, 2003; 2004; 2005), eus infantis (SANTOS, 2000; UBERTI, 2000; CORAZZA, 1999), generificados (PARAÍSO, 1995; 1998), etnocêntricos (BAMPI, 2002; 2001), adolescentes (FRAGA, 1998), cidadãos e cidadãs (BAMPI, 2000). Como forasteiras que são, explodem os sentidos do currículo por todos os lados, o fazem vazar, transbordar para outros espaços da cultura, para a mídia (PARAÍSO, 2000; 2001; 2002), para a informática (MENDES, 2000; SOMMER, 2000), para as prisões (RESENDE, 2004), para a arquitetura (ROCHA, 1999; 2000). Não há margens, nem limites que as segurem.

Ali próximo, Ery deparou-se ainda com alguns tímidos alquimistas curriculares, esgueirando-se por entre as rochas e formações. Infernais transgressores em diabólicas experimentações, dispostos a destruir os modelos e as cópias (CHIQUITO; EYNG, 2008; VEIGA JÚNIOR; BALINHAS; CUNHA, 2009). Em suas mãos, mesmo que a contragosto e sob olhares tortos, um currículo brinca de ser um mapa (AMORIM, 2001; PARAÍSO, 2004a), de cair no abismo (GOMES, 2004), espriar-se em platôs (AMORIM, 2002), desmoronar (ANDRADE, 2006). Um currículo amanhece como acontecimento (CORAZZA, 2004), navega como hipertexto e até figura em uma edição cinematográfica (ANDRADE; DIAS, 2006), enquanto recebe aulas de Nietzsche sobre as ficções da moral, do conhecimento e da verdade (SILVA, 2001). É nômade (KROEF, 2002), máquina (KROEF, 2003), restos quase mortais (WUNDER, 2008a)... À beira daquele rio, Ery ainda viu reluzir sobre a madeira desgastada de uma ponte ali próxima, alguns outros pequenos grãos de areia. Logo, ele se pôs a coletá-los. Um currículo pode voar na vassoura de *uma bruxa* (KROEF, 2001), é editado como *hipertexto pop* (OLIVEIRA, 2006), tratado como foto *quase grafias* (WUNDER, 2008b), e até como o indomável e terrível *ato de devorar* (COSTA, 2008). Se assim um currículo pode ser, poder-se-ia ele ser tratado como currículo-teatro? Alguns transeuntes que por ali passavam, cada qual ao seu modo, indicavam que o currículo até já poderia ser tratado

como teatro³⁷. Fosse o currículo oficial como teatro de carisma e poder (SARTURI, 2003), a construção de um projeto político pedagógico como teatro (HAMED, 2006), ou fosse a própria escola como teatro (FERNANDES, 1999).

O que faz Ery depois? Atônito, um tanto quanto embaraçado com a multiplicidade de elementos para um currículo e com suas possibilidades de pensamento, o que acontece ao território curricular depois disso? “Nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas” (SILVA, 2006, p. 147). As articulações, misturas, colagens, invenções, fabulações, variações, criações e expansões do GT de Currículo da ANPED apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos no e do currículo³⁸. Se em meados da década de 1990, o currículo era “o primo pobre da teorização educacional” (SILVA, 1996, p. 179), os estudos e debates no campo, ao longo da mesma década intensificaram-se e diversificaram-se, temática e teoricamente a ponto de terem posto em cheque a própria identidade do território curricular (MOREIRA, 1998; 2002). O território curricular está hoje muito mais plural do que era nos anos de 1980 e início dos anos de 1990 (PARAÍSO, 1994) e muito mais diversificado do que era há 15 anos, quando o território começou a ser marcado pelas teorizações críticas (MOREIRA; 2003). A multiplicação de linhas “difusa uma concepção teórica para o currículo [e] o deslizar de temáticas, o hibridismo de tendências são indicadores de uma crescente imprecisão” (LOPES; MACEDO, 2006, p. 23). Soa como uma espécie de Torre de Babel. Espécie de mito da perda de algo que talvez nunca o território curricular tenha ou teve: uma cidade, uma língua, uma terra, uma identidade ou um mundo. Ery não sabe nem mesmo muito bem onde está, porque as distinções se multiplicaram em todos os sentidos.

A vida de um currículo se apresenta como uma soma de estratos relativamente independentes com fronteiras escorregadias, cambiantes e variáveis. As definições do

³⁷ Apesar de esses trabalhos tratarem o currículo como teatro, o plano teórico adotado nessa investigação não se volta para tomar *o currículo como teatro*; proposição que remeteria ao teatro como uma metáfora sob a qual se aborda o currículo. Ao tomar a Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze, o *currículo-teatro* não deve ser entendido como uma operação metafórica, mas, sim, em termos de literalidade, como teatro mesmo, ao pé da letra. Em Deleuze, a metáfora supõe uma identidade, uma equivalência de sentido e uma equivalência semântica. Não se sai, aqui, do nível de significância, apenas se troca uma coisa não-dada por uma coisa dada. A literalidade supõe, por sua vez, um isomorfismo, uma equivalência de funcionamento, uma equivalência pragmática. É abolição de qualquer metáfora, pois tudo o que entra na constituição do pensamento é real.

³⁸ Trabalhos encomendados ao Grupo de Trabalho de Currículo que procuram dar um panorama dos estudos realizados pelos diversos grupos de pesquisa que estão vinculados ao GT, ver Oliveira; Amorim (2006); Amorim (2007a; 2007b); Macedo (2008; 2009).

currículo se multiplicaram, de tal forma que se torna cada vez mais impossível colocar uma ordem no emaranhado que se formou (GAUTHIER, 2004). Torna-se cada vez mais difícil para Ery encontrar esse suposto objeto chamado Currículo. Não estaria o território do currículo fadado, assim, a nunca ter uma identidade fixa, estável e coerente? Não seria o campo curricular mais uma areia movediça que um litoral ensolarado? O território curricular não existiria apenas com a perspectiva que dele se pode sair? Não estará o campo do currículo sempre em movimento, mais para um rio que corre ou, melhor, para uma margem que é sempre desfeita e refeita pelo rio que corre? Não estará ele sempre aberto a um defloramento?

Essa labiríntica estrada entre um currículo e o teatro em que Ery se meteu a andar e a usar é, por excelência, uma composição de muitos lugares pela qual uma necessidade férrea suporta um acaso inventivo e inovador. Ery respirou fundo e desceu em direção ao rio. Sem pegar matula e trouxa, só levou algumas recomendações. Primeiro: livrou-se de todo peso em excesso. Ery precisava deixar para trás tratados, manuais de conduta, roteiros, missais, bulas sobre quaisquer vantagens da inserção do teatro nos currículos escolares, sobre o que deveria ou não ser o currículo, sobre como livrá-lo ou não das forças que fixavam parâmetros importantes para a sala de aula. Ery largava também tudo aquilo que já haviam lhe falado sobre teatro ser capaz de mobilizar nos currículos, a criatividade, a cidadania, a expressividade, o respeito a si e aos outros, o amor, a humildade. Saga incansável na busca pelo ser humano para além do ator que extrapola o simplesmente teatral (ICLE, 2007a), que ao submeter o Teatro ao Currículo rumos ao ser criativo, cidadão e diferente, fadaria sua aventura a uma posição *instrumentalista*³⁹ - nome que bem se convencionou denominar na Pedagogia do Teatro, as tentativas de usar o teatro como instrumentos de civilização e liberdade. Nada de emancipar, democratizar, desoprimir, libertar um currículo seja lá do que fosse!

Ery entende, por outro lado, que não pode reclamar para sua aventura uma posição *essencialista*, como se falasse do teatro como área de aquisição e construção de conhecimento na escola que deve estar presente no currículo com a mesma importância que as outras áreas de conhecimento. De fato, a emergência *por uma pedagogia do teatro* travada no âmbito das pesquisas em Teatro na Educação tem possibilitado ao

³⁹ As abordagens do Teatro na Educação tem sido classificadas em instrumentalista e essencialista. Se na primeira o teatro está a serviço de algo com um fim pedagogicamente superior a ele e precisa disso para justificar-se no espaço escolar, na outra, dedica-se ao estudo das características próprias do fazer teatral, o que por si só já validaria o estatuto pedagógico do teatro. Cf. Koudela (2006), Japiassu (2001), Read (2001), Courtney (1991), Eisner (1972).

teatro ser cada vez mais senhor de suas próprias atitudes, solicitando para si o estatuto de arte autônoma capaz de disponibilizar a outros campos de saber suas idiossincrasias. Uma segunda e última recomendação: nada de buscar a terra prometida para o Teatro no Currículo. Embora Ery não se tenha porque declarar guerra aberta a essa posição, estudar os códigos próprios desse sistema e suas especificidades estético-comunicacionais podem soar distantes do que sua composição pretende provocar. Ele está condenado a assumir que o que se faz, aqui, não é nenhuma coisa nem outra, nem a síntese entre ambos, embora se refira a ambos os territórios. As relações entre um currículo e o teatro que Ery viu se movimentarem, entrelaçarem em suas mãos, darem força e forma a estrada em que caminhava, não estão no Currículo, não estão no Teatro, nem estão em um inserido no interior do outro. Se fosse deste modo, currículo e teatro permaneceriam presos no interior de um estrato desde sempre e para sempre e, ao contrário, os dois parecem categorias em movimento e circulantes, na qual certas linhas tentam fixar sentidos, mas outras chegam e os fazem escapar.

Uma pergunta começou a importunar Ery: é possível pensar, então, a relação entre um currículo e um teatro do lado de fora? Se não há um Currículo e um Teatro prontos para se relacionarem, dados de antemão, as relações podem se dar *entre* o Currículo e o Teatro? Ery se prepara, pois, para lançar-se no fluxo que corre *entre* um e outro, navegar pelo meio, "entre dois" pontos, *intermezzo* (DELEUZE; GUATTARI, 1997a). À meio caminho entre o Teatro e o Currículo, Ery sabe que o gênero híbrido corre o risco inevitável de desgostar a todos. Aos profissionais do conceito, pelo aspecto aligeirado; aos da transferência e da vida, pelo caráter aleatório ou duvidoso. Todos têm um quê de razão, se não fosse uma certa circunstância particular: determinadas experimentações teóricas têm na divagação e na digressão sua matéria-prima. Na sua textura mais íntima, mesmo quando atreladas a aparatos acadêmicos mais rigorosos, as experimentações teóricas comportam um quinhão irredutível de ficção e, porque não, de teatro.



Vertigem: saltando da ponte rumo ao caos

Passada à tarde, a noite caía fria e chuvosa. Pequenas gotas, que logo aumentariam em força e número, caíam sobre o rosto de Ery, bem ali, naquele caminho, sobre a ponte. Um calafrio tomou-lhe a espinha, seu coração palpitava como de um pássaro pego por uma armadilha: É preciso de um problema para seguir a diante, algo que promova um deslocamento de olhar, uma jogada estranha ou arriscada. Um problema nasce de onde mesmo? Um “problema nasce da insatisfação com o já sabido” (CORAZZA, 2002a, p. 111), com o já pretendido, com o já visto e dito “para dismantelar nossas mais amadas e queridas adesões, sólidas hipóteses e consolidadas práticas teóricas e metodológicas” (CORAZZA, 2002a, p.113). Por certo, Ery já se encontrava um tanto quanto cansado de leituras sobre Pedagogia e Teatro do Oprimido, Psicologia Cognitivista e Sistema de Jogos Teatrais, Teoria Teatral e Ensino de Teatro. Já se encontrava terrivelmente desconfiado dos termos “libertação”, “alienação” e “emancipação”, “transformação” em um currículo. Seria possível outra composição para um currículo e o teatro que não as usuais e dadas pela Pedagogia do Teatro? Uma composição capaz de multiplicar e potencializar um currículo? Foi em um dia qualquer que Antonin atravessou-lhe o pensamento, como um carro que ao atravessar a estrada, colide. Tudo doeu. Um arrebatamento, um estado de paixão.

Ali, à beira da ponte, vendo correr o rio de águas verde oliva por debaixo, só um sentimento o tomava: um “problema de pesquisa não é descoberto, mas engendrado” (CORAZZA, 2002a, p. 117). Um problema é criado, inventado, fabulado, tramado a partir de uma irresoluta paixão de viver. “Não existe paixão por um problema de pesquisa que não seja um exercício de problematização” (CORAZZA, 2004, p. 44). O problema de Ery funciona como um pequeno ato de revolta, um desassossego, uma perturbação que agita sua pele, que ouriça seus pêlos, que passa como um frio na espinha. Já que nenhuma das margens daquele rio é tão segura quanto parece, restava uma opção, a mais perigosa e a mais temível, mas também saborosa e potente: experimentar saltar da ponte para o meio do rio; para o abismo, para o desconhecido que rolava rio abaixo naquelas águas. É nesse lugar silencioso que mora o que não é costumeiro, que se responde o que se recusa a ser escutado.

Pular no meio, naquilo que corre e ocorre entre um currículo e o teatro, pular da ponte para “sair para fora de si, sair do contexto em que se está para ver outra coisa, para ver melhor, para ver além, para enxergar sobre, acima, por cima, para ver por dentro” (COELHO 2001, p. 28-29). Enfim, “artistar em educação e no currículo” (CORAZZA, 2006, p. 24), inventar outros estilos de vida para um currículo, tomar

outros elementos do teatro para se compor um currículo. Um desejo invencível de se “pesquisar não para reproduzir aquilo que já podem ver, mas para tornar visível aquilo que não podem ver” (DELEUZE, 2007, p. 39). Um desejo de encontro com o medo diante do mundo exterior, o medo diante de nosso destino, diante do desconhecido. Ery não tinha nada a perder, não custava nada tentar. Só lhe restava, agora nu, gritar. Aqui vai seu grito, apesar de agudo, ambicionado. Problema de pesquisa que pode ser, assim, formulado: *o que pode um currículo + Teatro + Artaud?* O que pode acontecer ao se conceber *um currículo-teatro?* Podemos agenciar potências em um currículo com elementos, linhas, imagens de pensamento arrastadas de Antonin Artaud e o teatro?

O currículo é um teatro? O currículo é teatral? Há um tom de teatralidade no currículo? Ery não sabe, talvez sim, talvez não. O que pode um currículo se pensando *com* o teatro? Seria possível a fórmula currículo *e* teatro? Currículo + Teatro? Ainda mais, se um currículo fosse pensado com o Teatro da Crueldade e Antonin Artaud? O que seria do currículo? Currículo + Teatro + Artaud. Em muitos dos ditos mais comuns, diz-se que um currículo “informa, ensina, forma, produz, avalia, sugere, prescreve, categoriza” (PARAÍSO, 2010a, p. 11). Um currículo não parece ser uma terra lá muito propícia aos encontros do pensar e a tudo aquilo que Antonin Artaud e o Teatro da Crueldade afirmam. Um currículo, pelo menos à primeira vista, parece ser a coisa mais antiartaudiana do mundo. Em uma primeira impressão, Artaud, dito como um dos mais ousados formuladores de teatro do século XX, também parece soar como a coisa mais contracurricular de que podemos ter notícia. Poder-se-ia ver, assim, os dois até como pólos opostos, contrários, em mútua e permanente negação. Talvez assim seja, mas talvez assim possa não ser. O ponto de partida do qual Ery exerce sua tentativa de aproximação é certa percepção de que coisas interessantes podem acontecer se esses pólos se olharem com um pouco de atenção e puderem se encontrar.

Mesmo que a Antropologia já tenha operado uma aproximação de Teatro com os mais diversos aspectos da vida social⁴⁰, Ery não tem o propósito de encontrar uma teatralidade do currículo ou um currículo teatral. Há mesmo quem já tenha, por exemplo, olhado a escola como uma representação teatral ritualística para compreender o *modus operandi* do encontro pedagógico (MCLAREN, 1992). A intenção de Ery é, antes, dispor um currículo sobre o signo do teatro. Aqui, Ery tenta evitar o teatro com

⁴⁰ Este campo de estudo antropológico ganhou o nome de Antropologia da Performance e tem como principais obras de referências os estudos de Victor Turner (1974a, 1974b, 1982, 1987), Erving Goffman (1985), Richard Schechner (1985, 2007) e, no Brasil, John Dawsey (1997, 1999, 2005, 2010).

uma evasão, um asilo, uma torre de marfim na qual se reclusa para pensar, a “tumba do faraó, com sua câmara central inerte na parte inferior da pirâmide” (DELEUZE, 2006b, p. 76). O problema de um *currículo-teatro* se coloca de um mundo inteiramente diferente no qual Ery não se contenta em passar do currículo ao teatro e do teatro ao currículo, traduzindo um no outro ou um pelo outro, encontrando a dimensão que um tem no outro. Ao invés de permanecerem imóveis em duas formas, currículo e teatro são encadeados um ao outro, um com o outro, sempre “ao lado de” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 47), num movimento de composição ainda não utilizável. Nem o Teatro no Currículo, nem o Currículo do Teatro. Muito menos o teatro do Currículo ou o currículo como teatro, mas *chegar ao currículo com Antonin Artaud e o teatro*.

Forçar um currículo a recorrer aos materiais diferentes, mais estrangeiros e menos cômodos de Artaud e o Teatro da Crueldade. O enlace Currículo + Teatro só pode apelar para fontes alimentares distintas das que vem se alimentando, pois da camada central à periferia do território curricular e da Pedagogia do Teatro, passa-se a todo tempo ondas nômades, fluxos de saberes de distintas linhas, que ora recaem no antigo centro, mas ora também se precipitam para o novo. Uma associação que só pode entrelaçar de maneira complexa, meio estranha, meio fantástica, os três termos desta estranha equação: currículo + teatro + Artaud. Buscar com o teatro de Artaud novos encontros e composições para se experimentar em um currículo, fazer poesia da vida nos abismos do currículo. Há teatro onde quer que as pessoas se reúnam na esperança da magia que as transportará para uma realidade mais elevada, mesmo que o efeito seja uma desilusão brutal (BERTHOLD, 2008). Isso pode acontecer independentemente do lugar. Tudo que fazemos é música; há teatro o tempo todo... Não o teatro da catarse, da *mimesis* aristotélica⁴¹, da imitação da realidade. O Teatro “é a própria vida no que ela tem de irrepresentável” (DERRIDA, 1971, p. 152). Ery direciona os sentidos para uma manifestação que não é somente uma expressão, mas a criação pura da existência.

Ery não consegue, não tem razão para negar, que há algo de cruel e aterrador nisso tudo. O encontro com as constâncias, obsessões, dissonâncias, as linhas e imagens de pensamento de Antonin Artaud e o Teatro da Crueldade permite a Ery colocar algumas questões para nortear a sua viagem: pode, por exemplo, a *crueldade*

⁴¹ Aristóteles (1979) emprega o termo *mimesis* para significar o simples ato de copiar e diz que o homem aprende as suas primeiras lições através da imitação. A tragédia seria assim uma imitação de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com as várias espécies de ornamentos distribuídas pelas diversas partes do drama, que não por narrativa, mas mediante atores, suscita o terror e a piedade, e tem por efeito a purificação dessas emoções. Esse efeito de expurgação promovido pela tragédia é aquilo que se denomina de *catarse*.

contaminar o currículo? Do que ela é capaz? Seria possível, desse modo, tomar o currículo como uma condição que permita libertar no seu teatro a magia do sonho marcada de terror e crueldade? Qual a potência de movimentar um *duplo do currículo*? Nesse jogo seria possível os sujeitos de um currículo como “atletas do coração” (ARTAUD, 2006, p. 151) em *um devir-ator* nos quais há um transbordar passional, uma aterradora transferência de forças do corpo ao corpo? Pode *a experiência da loucura* tornar um currículo capaz de ser alquimista de seu próprio teatro de palavras e imagens? Perguntas que não abrem espaço, por sua vez, para avaliar se esse currículo pode ou não ser aplicado dentro das escolas, das práticas eminentemente escolares às chamadas pedagogias culturais⁴². Como um currículo que faz parte da vida, da pulsação básica de se estar vivo, o *currículo-teatro* “não teoriza sobre o ‘fora’ da escola, mas ‘fora’ dessas pedagogias dadas pela cultura que o homem estabeleceu” (GOMES, 2004, p. 17). Ery sabe que não pode usar o Teatro da Crueldade como uma muleta, seja para consolar ou salvar nossos currículos. Sua composição é um ato de resistência às imagens dadas da relação teatro e currículo só para que outras composições possam ser criadas, liberando e multiplicando a vida que se encontra aprisionada em um currículo.

Lugar comum quando se fala de Artaud e o teatro? Sem dúvida. A maioria dos exóticos temas da obra de Artaud tornou-se, durante a última metade do século XX, ruidosamente tópica: a sabedoria a ser encontrada nas drogas, as religiões orientais, a magia, a vida dos índios, a linguagem do corpo, a viagem da loucura, a revolta contra a literatura, o prestígio de artes não-verbais; a apreciação da esquizofrenia; o uso da arte como violência contra o público; a necessidade da obscenidade. Artaud, ainda nos anos de 1920, possuía praticamente todos os gostos, só faltando um entusiasmo por livros de histórias em quadrinhos, ficção científica e marxismo, que estavam para assumir posições de destaque no movimento da contracultura nos anos de 1960. O que Artaud estava lendo àquela época – o *Livro Tibetano dos Mortos*, livros sobre misticismo, psiquiatria, antropologia, tarô, astrologia, ioga, acupuntura – espécie de antologia profética da literatura que, se na década de 1970 veio à tona como leitura popular entre a juventude avançada, hoje, figura facilmente em qualquer banca de revistas na esquina

⁴² Termo que nos permite enfatizar que “a coordenação e a regulação das pessoas não se dá apenas pelos discursos circulantes nos espaços pedagógicos institucionalizados como as escolas e seus similares” (COSTA, 2005, p. 144), mas que é possível afirmar que, tal como a educação escolar, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma ‘pedagogia’, também ensinam alguma coisa (SILVA, 2007).

mais próxima. A relevância atual de Artaud pode ser tão enganadora quando a obscuridade na qual sua obra está mergulhada.

Porque, então, Ery ilumina seus escritos no território curricular? O que o arrastou, primeiramente, para Artaud foi “o fato de, nele, o mito da existência cotidiana poética ter-se transformado em realidade e, no mesmo ato, ter-se dissolvido” (COELHO, 1983, p. 14). O sonho, ainda que bastante moderno, da obra que se converte em vida teria encontrado no poeta seu ponto máximo de realização. Todavia, não foi só isso. Talvez não haja outro homem de teatro capaz de ter provocado tão intensos e terríveis encontros na história do pensamento ocidental, para quem a beleza e o tormento, a sabedoria e a loucura, simultaneamente, tornam possível um teatro com um imenso apetite de viver (GALENO, 2005). Não há como Ery não reconhecer, mesmo que em um breve passeio pelas obras, que Michael Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jacques Derrida, cujas problematizações alimentaram a teorização pós-crítica de currículo (SILVA 2007; CORAZZA, 2006), foram leitores dedicados de Antonin Artaud⁴³. Ele encarna os mais complexos conceitos e problemas para a filosofia e para a política do que ele próprio jamais se daria conta, e que só seriam levantados por esses pensadores décadas depois (ESSLIN, 1978). Em todo caso, Ery também reconhece que Artaud foi um leitor de Nietzsche⁴⁴ e que uma retomada das leituras do filósofo alemão marcou o pós-estruturalismo e a filosofia da diferença (PETERS, 2000). Contudo, é Ery preciso certa cautela: mesmo com tantas semelhanças, Artaud é único. “Todos os poetas dizem o mesmo, contudo não é o mesmo, o que cada um diz é único [...]. A parte de Artaud é-lhe própria” (BLANCHOT, 2007, p. 54). É preciso guardar certa precaução: “Artaud não é o filho de Nietzsche” (DERRIDA, 1971a, p. 276), tampouco Michael Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida são filhos-filósofos de Artaud!

Antonin Artaud e o Teatro da Crueldade parecem ser mesmo desses tipos de territórios pantanosos para o qual Ery precisa de certos cuidados para não se afogar. Não parece existir na história da escrita em primeira pessoa, um registro tão incansável do sofrimento mental, um diagnóstico tão eloquente das narrativas autobiográficas como uma nova forma de confissão, do espaço normalizado da escrita si (FOUCAULT,

⁴³ Para citar apenas os ensaios mais conhecidos: Jacques Derrida (1971; 1998) em *O Teatro da Crueldade e o Fechamento da Representação, A palavra Soprada e Enlouquecer o subjétil*; Gilles Deleuze em *Lógica do Sentido*, Gilles Deleuze e Félix Guattari (2004; 1996) em *o Anti-Édipo* e *Mil Platôs*, respectivamente. Poderia se acrescentar aí, mesmo que temporalmente distantes, o ensaio de Maurice Blanchot (2005) em *O livro por vir*, o de Susan Sontag (1986) em *Abordando Artaud*.

⁴⁴ A referência mais notável está no ensaio Van Gogh, o suicidado pela sociedade, no qual Artaud se declara irmão de sofrimento de Nietzsche.

1992). O “Artesão do corpo-sem-órgãos” (LINS, 1999, p. 24), o “anjo terrível e revoltado” (GALENO, 2005, p. 11), foi um desses cartógrafos do abismo e do desespero que declarou guerra contra a tentativa de transformá-lo em registros esquadrihados, para quem jamais se pode cessar de gritar, de protestar, de exortar, de rebelar-se, de denunciar os limites que nós gostaríamos de ter esquecido. Existira, no passado, um funcionário chamado *Lembrete*, alcunha que era um eufemismo para *cobrador de dívidas*: sua tarefa consistia em “lembrar às pessoas o que elas gostariam de ter esquecido” (BURKE, 2000, p. 89). Artaud é um desses *Lembretes*, agora multiplicado, múltiplo, dilacerado, dilacerante. Não perdoa nada, está sempre se espalhando, e corre por si mesmo o risco. Ele assumiu, suportou e planejou seu sofrimento em sua própria vida, como uma criação da vida como exercício poético, como obra de arte (REY, 2002). Talvez, seja aqui, que aterrorize e fascine tanto Ery para qual é preciso evitar certa identificação imoladora. Para tocar na vida, Artaud desce àquilo que não nos é permitido – as drogas, a paixão, ao sexo.

Seria isso sua loucura? Certamente foram muitos os diagnósticos médicos, psiquiátricos e psicológicos que, ainda em vida, procuraram estigmatizar Artaud como um doente mental e desqualificar o Teatro da Crueldade. Porém, Ery defronta-se, após a morte de Artaud, com outros tantos comentários que buscaram restituir a coerência dos seus textos, a racionalidade subjacente a cada um de seus escritos (FELÍCIO, 1996). Interpretações que galgaram construí-lo como um autor-sujeito que dá unidade à sua obra. Na insistência de lhe devolver a voz, outra estratégia operou: Artaud só poderia ser escutado à custa de ser transformado em um autor-sujeito racional. Um ser da razão, uma instância profunda, um lugar original de sua escrita. Tornou-se “princípio de agrupamento do discurso, a unidade e a origem de suas significações, o foco de sua coerência” (FOUCAULT, 1996, p. 26). Reaparece na frente de Ery, sob o nome de “autor”, com seu caráter absoluto e fundador o avatar do sujeito moderno abstrato que é preciso evitar mesmo que seja para dar uma unidade a escrita vertiginosa de Artaud, superar às supostas contradições desencadeadas em uma série de textos e, sobretudo, manter sob controle a experiência transgressiva de sua escrita. Artaud, pelo menos o na leitura de Ery, não cessar de denunciar uma “certa afirmação de sua infatigável e agonizante consciência da inadequação de sua própria autoconsciência” (SONTAG, 1996, p. 69). Nestas diferentes imagens de pensamento, do louco imolado ao poeta consagrado e, sobretudo, no embate travado entre elas, o que Ery pode ver escorrer sobre suas mãos é, justamente, as potências aí imbricadas para um currículo.

A ocorrência, entretanto, de uma explosão de escritos sobre Artaud, a ocupar a já congestionada estrada em que Ery caminhava, denuncia outro cuidado estratégico muito especial. O movimento de paixões inflamadas e controvérsias que reinava na atmosfera literária e teatral após a sua morte deu, nas últimas décadas, lugar a aceitação e assimilação. “Artaud pagou com a morte o direito de sobreviver na consciência dos homens” (VIRMAUX, 1978, p. 28). Como bem notou o próprio: “aqueles que vivem, vivem dos mortos” (ARTAUD, 1947, p. 56). Na profecia derradeira e, aparentemente, concretizada, de André Breton (1959, p. 5): “a juventude há de considerar eternamente como seu esse estandarte calcinado”. Deram a Artaud um lugar no Panteão literário de onde seu grito chega abafado a Ery. Tornou-se um clássico. Rejeitado no seio de uma sociedade que incomodava, Artaud tornou-se desses tipos de autores a quem se tenta recuperar para digerir comodamente sua obra doravante fechada sobre si mesma, para suprimir sua virulência, injetando-lhe doses maciças de tranqüilizantes – análises, fichamentos, inserção nos catálogos das correntes e doutrinas – que lhe deram uma imobilidade inofensiva⁴⁵. Prática de respeitabilidade literária na qual se oferece “uma completa disjunção de Artaud da sua obra, para se aceitar a obra em detrimento da sua figura torpe” (COELHO, 1983, p. 21). Estes tipos de autores que valem a pena serem citados e lidos em algumas partes com base nas muitas coisas interessantes a serem ditas e que disse, mas que permanece profundamente indigerível quando lido a exaustão.

Antonin Marie Joseph Artaud: finalmente quem foi você? – ecoava Ery. A essa pergunta: quem é você? - Artaud raivosamente responderia: “Quem sou?/ De onde venho? /Eu sou o Antonin Artaud / E basta dizê-lo,/Como sei dizê-lo,/Imediatamente/Vereis o meu corpo atuar/Voar em estilhaços/E em dois mil aspectos notórios/Refazer /Um novo corpo/ Onde nunca mais/ Podereis/Esquecer-me” (ARTAUD, 1983, p. 111). Nascido em 4 de setembro de 1886 em Marselha; filho de Antone-Roi Artaud e Euphrasie Nalpas; primogênito de nove irmãos, com um histórico conturbado de internações em hospícios; provavelmente o maior poeta prosador da língua francesa, criador do Teatro da Crueldade, um intenso e vigoroso projeto de

⁴⁵ A crítica literária e a teoria teatral, especialmente a de origem francesa, têm sido bastante generosas com uma produção intensa sobre a obra de Antonin Artaud. Para os principais trabalhos, ver Novarina (1964); Virmaux (1978); Tonelli (1972); Knapp (1980); Brunel (1982); Garelli (1982); Coelho (1983); Sontag (1986); Arantes (1988); Esslin (1988); Pronko (1988); Borie (1989); Barber (1993); Thévenin (1993; 2006); Plunka (1994); Felício (1996); Rey (2002); Dale (2002); Kiffer (2003); Todorov (2002); Grossman (2003); Qulici (2004); Lins (2004); Finter (2004); Galeno (2005); Queiroz (2007); Lima (2010); Jannarone (2010).

refazer o homem pelo teatro, de reconstruir o espaço do teatro no coração da vida dos homens. Qualquer tentativa de Ery de tentar uma apresentação de Artaud não só é definitivamente arriscada, como deve ter como ponto de partida a sua vida (ESSLIN, 1976). Às vezes, tal empreendimento⁴⁶ parece nem fazer muito sentido na viagem de Ery. Artaud, desde muito cedo, inaugurou “uma perseguição ao nome do Eu” (DERRIDA, 1998, p. 148), destacou a impossibilidade de ser.

Lembro-me, desde a idade de oito anos, e mesmo, antes, de sempre ter perguntado: quem era eu, o que eu era e por que viver... O que significava ser e viver, qual era o sentido de se ver respirar e ter querido respirar a fim de me sentir viver e perceber se isso, de fato, me convinha, e em que me convinha. Eu me perguntava por que estava ali e o que significava estar ali (...) Eu me pergunto o que é Eu, não eu no meu corpo...mas em que pode consistir esse eu que sente o que chamamos ser, ser um ser por que eu tenho um corpo? (ARTAUD, 1978, p. 177).

Tormentos de uma sensibilidade para a qual pensar e usar a linguagem torna-se um perpétuo calvário. Na frente de Ery, ou de quem quer fosse, Artaud não pode ter um só rosto⁴⁷. Artaud tem múltiplos rostos, rostos que podem ser criados e recriados por Ery, sua própria viagem já implica que vá criando um rosto para Artaud com os elementos que o tocam e o mobilizam para se dispor em um currículo. A única e estranha certeza que tinha Ery, se é que podia ter alguma, era que não podia falar de um legado. O que Antonin Artaud deixou para a posteridade não foram obras de arte completas, mas “uma presença singular, uma poética, uma estética do pensamento, uma teologia da cultura e uma fenomenologia do sofrimento” (SONTAG, 1986, 75). Uma Divina Tragédia do pensamento. Artaud ousou saltar no abismo que inventamos para separar o teatro e a vida. Com toda dificuldade que isso acarreta a Ery, Artaud não é um homem que se possa separar vida e obra. Sua obra é a expressão da sua vida. O próprio Artaud talvez tenha sido o grande exemplo do Teatro da Crueldade. “Sendo inviável fazer o teatro fora de si, Antonin Artaud vai doravante realizá-lo em si” (VIRMAUX,

⁴⁶ Para biografias detalhadas de Antonin Artaud, cf. especialmente Thomas Meridieu (2011) e Thomas Maeder (1978)

⁴⁷ É interessante como a literatura em torno de Artaud tem produzido imagens tão distintas como discrepantes do poeta. Ora, é uma figura de corpo magro, consumido, esfacelado, frágil, de rosto marcado e voz rouca, como se estivesse em um dos últimos dias de vida antes de 4 de março de 1948, quando foi encontrado morto em um clínica de Ivry no subúrbio do Paris. Provavelmente debilitado, em virtude de um câncer no reto, do consumo intenso de ópio e láudano e das privações alimentares (MAEDER, 1978; MERIDIEU, 2011). Ora, Artaud aparece altivo, forte, de um desenho de rosto tão marcado e intenso. Um sorriso bonito, muito distante, às vezes, das imagens de cadavérico, de drogado, de psicótico ou de vítima de asilos e revoltado que muitos dos comentários sobre os tormentos artaudianos criaram. Próximo das descrições de Anaïs Nin, “Magro, tenso. Rosto enxuto com olhos visionários. Um olhar sardônico. Ora deprimido, ora vibrante e malicioso. [...] Seu olhos são azuis e langorosos, negros de dor. [...] Olhos fundos do místico como se brilhassem de dentro de cavernas. Profundo, sombrio, misterioso...” (NIN, 1966, p. 195).

1978, p. 26). A posição que Ery se viu a constituir não é, contudo, em nome de uma totalidade analítica ou do teatro como um arte total (PRONKO, 1996), mas apenas para notar que não é viável enxergar em Artaud um especialista do teatro como se em suas mãos este tivesse sido uma especialidade dentre outras possíveis. “O teatro não podia ser, portanto, um gênero entre outros para Artaud, homem do teatro, antes de ser escritor, poeta ou mesmo homem de teatro” (DERRIDA, 1971b, p. 58). Ainda mais, Artaud não se deixa portar exclusivamente nem como homem do teatro nem como homem de teatro. Exacerba a fórmula teatro e vida, “converte-se em *homem-teatro*” (BARRAULT, 1949, p. 25). Um tipo de existência que trazia em si mesmo o ator e o espectador.

Ery não estava diante de um Antonin Artaud como algo anterior e exterior à escrita do Teatro da Crueldade, mas como se constituindo na própria escritura do teatro – um sujeito que se escreve na escrita sempre prestes a desaparecer. Ele não é um participante dos fatos, sentimentos, intenções de uma vida, posteriormente, relatada. Ao contrário, ele é constituído nos seus próprios escritos; esses rastros de seu espírito e carne que, por sua vez, tornam-se a realização máxima do Teatro da Crueldade. Já prestes a atirar-se da ponte, Ery renunciava também a encontrar-se diante dele. Artaud nunca será um objeto presente, nem tampouco um sujeito materializável. Nem mesmo Ery, daqui em diante. Falará dele, se falar dele quiser dizer falar a respeito do objeto-Artaud ou do sujeito-Artaud. Nem sujeito, nem objeto, nem referente, nem referenciado. É justamente nesse “nem...nem” que Ery embarca em um viagem deveras intensiva com Artaud e o Teatro da Crueldade no território curricular. Artaud anuncia-se num lançar-se a ele, não o inverso. Experiência no mínimo insana, quando não sem sentido e desnecessária, essa de Ery: chegar com Artaud e o teatro da crueldade em um currículo, lançar-se em uma viagem envolvida com as questões da vida, do ser e do teatro em um currículo. Saltar da ponte rumo ao caos. Vertigem!



***A chuva:
tempestades teóricas,
viagens metodológicas***

*Ir, ir indo
Caetano Veloso*

*Os dados podem ocasionalmente ser úteis, (...) se o planejamento e o razoável nos conduzem ao inferno de vida que conseguimos ter, por que temer os resultados de decisões completamente aleatórias?
(Luke Rhinehart).*

Olhemos o céu. A chuva nunca para de cantar. Nunca para de descer. Com seu desejo de água, a chuva vem acesa para lavar o que passou. Ery vai indo, assim, por dentro da chuva, pelo meio do oceano, ao encontro de Artaud, sem guarda-chuva, sem



barco, sem nada. Curiosa a vida de sua pesquisa. Sujeita à sorte, ao tempo, aos lugares, à hora, ao perigo. O imprevisto vem sempre lhe turbilhonar. Logo, percebeu que não havia caminhos seguros ou estáveis para caminhar entre um currículo, Artaud e seu teatro. A viagem de uma pesquisa envolve um pouco de experimentar, arriscar-se, deixar-se perder. O único destino de Ery: ir indo pela chuva, como quem brinca com um quebra-cabeça, mas para formar que castelo, que bosque, que verme ou deus, pouco se sabe. Um andarilho que encontra sua alegria na mudança e na transitoriedade. Ery entrega-se de corpo e língua a Artaud e o teatro.

Uma *esquizoanálise* dos escritos daquele classificado como esquizofrênico, *uma cartografia* de um registro tão incansável e minucioso da microestrutura do sofrimento mental. Dar voz aos arquivos transgressivos, ao documento alucinatório, ao texto infame, aos escritos de um louco para um *currículo-teatro*. A cartografia de Ery acompanha e se faz ao mesmo tempo do desmanchamento de certos mundos para um currículo e a formação de outros: mundos que se criam para expressar os encontros potentes que Artaud e o teatro podem criar em um currículo. Sendo essa a tarefa cartográfica de Ery, espera-se dele que fique atento às linhas teóricas e analíticas que atravessem seu material de pesquisa, que devore as que lhe pareçam possíveis para a composição de seu trabalho. Ery também toma emprestado, às vezes assalta sem pedir licença linhas problematizadoras da Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze para tramar sua conexão entre currículo e o teatro de Artaud. A presença de Deleuze torna-se palpável através do uso e do deslocamento de noções, conceitos e ideias deportados e conduzidos em uma trajetória em que as articulações permitem um jogo de bordar o encontro entre um currículo, Artaud e o teatro. Frequentemente também não é a presença de Gilles Deleuze que se terá acesso, e sim à suas linhas metabolizadas que sofreram transformações e foram incorporadas ao estilo de Ery. Em alguns momentos, os elementos de Deleuze podem ter se transformados tanto em sua viagem que se misturam e se diluem a tal ponto que sequer são detectáveis.

Porém, onde está Gilles Deleuze e sua filosofia no cenário das viagens exploratórias por um currículo? Comumente seu pensamento é alocado como parte do que se convencionou chamar de Filosofia da Diferença, nome sob o qual podemos agrupar as distintas linhas de pensamento filosófico que juntas apresentam uma reavaliação radical da cultura política do Iluminismo, especialmente da razão universal, do liberalismo e do humanismo (PETERS, 2000). No entanto, se o debate pós-moderno

tem tido uma considerável entrada no cenário das pesquisas em Ciências Humanas⁴⁸, “Deleuze parece ser carta fora do baralho [...]. Tal situação se deve ao fato de que ele inventou suas cartas, suas regras do jogo, um novo jogo” (PELBART, 2003, p. 180). Guardada certa prudência – discussões e revisões sobre seus escritos já foram realizados com rigor e de modo mais competente do que se pode fazer por agora⁴⁹, a Ery resta dizer que em seus escritos, Gilles Deleuze expõe toda “uma vida filosófica” (ALLIEZ, 1996a, p. 10) que “não tem de resto outra questão que não a do pensamento e das imagens do pensamento que a animam” (ALLIEZ, 1996b, p. 16). Nada de lamúrias nem profecias, sobre o fim do sujeito e da história, da metafísica ou da filosofia, das metanarrativas ou da totalidade, do social ou do político, da ideologia ou da revolução, do real ou mesmo das artes. A preocupação, aqui, está com as criações, com as potências, em alimentar e distender a vida. Hora complicada essa de expor os conceitos que Ery seqüestra de Gilles Deleuze para fazer funcionar no território de sua viagem por um currículo, Antonin Artaud e o teatro. Se não sobreviver a ela, estará alegre por ter, ao menos programado, uma viagem tão intensa, tão alucinante, tão grande e misteriosa empreitada, tão misteriosa que às vezes esquece-se de qual seja.



Na nau conceitual: as forças e formas do mundo

Um trabalho de pesquisa em currículo, tal como a viagem de Ery, lembra às vezes a Nau dos Insensatos⁵⁰ que Michael Foucault (2008) descreve, mas que, em vez de vagar à deriva das águas, como na Renascença, aporta em solo acadêmico com todas as promessas e riscos que isso implica. Uma nau atracada, um pouco como as barcas-casa nos canais de Amsterdã, um tanto flutuantes, mas já sedentárias, numa indecisão saborosa entre o fluxo do rio e a fixidez da cidade. A vontade de aportar com segurança

⁴⁸ Conferir principais discussões em Jameson (1996), Hollanda (1991); Harvey (2002); Eagleton (1998); Habermas (2000); Vattimo (1991); Lyotard (2008); Hutcheon (2006); Bauman, (2000).

⁴⁹ Conferir principais comentadores em Alliez (1995; 1996a; 1996b); Machado (1990; 2009); Hardt (1996); Zourabchvili (2004).

⁵⁰ A Nau dos Insensatos é uma antiga alegoria usada na cultura ocidental em composições literárias e pictóricas dos séculos XV e XVI, retomada por Michael Foucault (2008). A Nau dos Insensatos, uma paródia da Arca da Salvação da Igreja Católica, transportava passageiros perturbados mentais, expulsos das cidades, em uma grande viagem simbólica e transportados para territórios distantes sem saber, nem se importarem para onde estavam indo.

pode mesmo restringir o potencial da viagem de Ery. Parece ser preciso, para começar, irrigar a pesquisa com *virtualidades* desconhecidas para que o já conhecido não vire uma camisa de força, para se criar muitos modos de ver e viver em um currículo, os mais diversos, variados, desconectados e até disparatados com o Artaud e o teatro. Tramar uma *perspectiva virtual* sobre uma paisagem sempre em vias de forma um plano de composição para um currículo, pois a vida, ela mesma, “não contém nada mais do que virtuais. Ela é feita de virtualidades, acontecimentos, singularidades” (DELEUZE, 2002, p.16).

Virtual, do latim *virtus*, nome que designa força. O virtual é isto que perfura poços de sentido sob a plenitude da presença física imediata das coisas, o nó de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou um território qualquer que Ery enfrenta. Um objeto atual implica coisas constituídas, pontos determinados, cristalização de formas a partir de uma configuração de forças (DELEUZE; PARNET, 1998). Não há, contudo, e ainda bem, um objeto puramente atual. Qualquer coisa no mundo de um currículo contém elementos atuais e virtuais, “o atual e o virtual coexistem e entram num estreito circuito que nos reconduz constantemente de um a outro” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 56). Todo atual rodeia-se de uma névoa de virtualidades, deslocando o centro dos objetos que existiriam desde já e para sempre para um campo de forças problemático. Os objetos existem em processos de atualização que nunca se esgotam nem esgotam um objeto qualquer. O que se tem são processos de atualização, que se fazem nas conexões entre fluxos heterogêneos, dos quais qualquer objeto e seus contornos são apenas uma resultante parcial que transborda por todos os lados. Pura lógica da multiplicidade na qual fragmentos e fluxos se articulam, sem horizonte de totalização (DELEUZE, 2006a). A virtualidade que Ery alimenta designa justamente essa “multiplicidade pura [...] que exclui radicalmente o idêntico como condição previa” (DELEUZE, 2006a, p. 338). O virtual é aquilo que não está dado de uma relação de forças, o impossível, o impensado de uma atualidade.

Insistir na virtualidade da viagem de Ery é insistir nos usos que se pode fazer de Artaud e do Teatro da Crueldade em um currículo, trazendo deles forças que virtualizam o pensamento de um currículo sem se preocupar em atingir o centro do pensamento, seja sobre Artaud e o teatro, seja de um currículo. A cartografia tem uma linguagem especial, como os carpinteiros, só quer saber quais ferramentas usar, como elas funcionam, o que podem criar, nunca por que construir. Toma emprestado dos objetos apenas suas forças, não as formas, mas o material para fazer formas; não sua história e

cenários, mas os elementos de sua matéria. Ery insiste na força inventiva de sua cartografia de um *currículo-teatro* na qual as atualizações surgem como criação e não como destino. Ao contrário, no entanto, do que se poderia supor, a cartografia de Ery não foge a realidade. O virtual tomado “como o real em potencial” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 310) possui “realidade plena enquanto virtual” (DELEUZE, 2006a, p. 338). Em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real, mas só ao atual, virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes que se articulam e rebordam uma sobre a outra, uma na outra. Alimentado por Ery em um currículo, a virtualidade funciona como uma inserção problemática da relação entre currículo, teatro e Artaud.

Para enfrentar esse mundo no qual currículo + teatro + Artaud somam-se e fazem saltar virtualidades desconhecidas, Ery lança mão da cartografia como método para essa pesquisa-viagem, mas não se trata exatamente de tomar a cartografia como um caminho pré-determinado com seus objetivos, finalidades, objetos e até escolas de pensamento. Para Ery, a palavra “método” não é um caminho para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão: o que pode currículo + teatro + Artaud? Para esse mundo, onde tudo se traça e foge ao mesmo, a cartografia permite começar a estender em um currículo as linhas de feitura da *multiplicidade* (DELEUZE, 2006a; DELEUZE; PARNET, 1998). Pensar uma pesquisa da *multiplicidade* e que faz gerar multiplicidades em um currículo com Artaud e o teatro. O próprio Gilles Deleuze um dia afirmou: “não basta dizer Viva o múltiplo, grito de resto difícil de emitir. É preciso fazer o múltiplo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 13). A multiplicidade designa uma organização própria das forças do mundo, suas intensidades e potências enquanto tal sem necessidade alguma de uma unidade para formar um sistema (DELEUZE, 2006a). Espécie de carta de habilitação que autoriza Ery a encarar a variedade dos sujeitos e processos do mundo de um currículo sem recorrer às oposições entre uno e múltiplo nem às noções essenciais de seus objetos de trabalho. Afinal, se tanto Artaud e o teatro como um currículo fossem tomados por suas características essenciais e distintivas, não daria para Ery fazer muita coisa entre os termos da equação currículo + teatro + Artaud.

Nos territórios do Currículo, do Teatro e de Artaud, ora a multiplicidade permite a Ery referir-se aos quantos e quais lugares ele visita, quantos e quais interlocutores ele interpela. Uma *multiplicidade atual* que se refere às coisas compostas de matéria e formas (DELEUZE; GUATTARI, 1997a). Ora, a multiplicidade o faz perguntar-se: que

linhas de força compõem o campo de um currículo e podem ser somadas a outras linhas de força de Artaud e aí gerar linhas de fuga? Que linhas de força do território do Teatro da Crueldade podem ser aí misturadas para incrementar a mistura? Uma *multiplicidade virtual* feita de linhas de forças que se penetram e se fundem e, quando o fazem, mudam de dimensão (DELEUZE; GUATTARI, 1997a). A multiplicidade é aquilo que só se existe, que só ganha vida, mudando de natureza (DELEUZE,). Ery arranca elementos de Artaud que se transformam no contato com um currículo. Este por sua vez se metamorfoseia diante de um elemento inesperado de Artaud e do teatro. Movimento sem fim o da viagem cartográfica de Ery. Expressão de uma pesquisa errante que navega na embriaguez do movimento pela sua própria mudança, tal como faz uma bailarina que dança. Quem cartografa, dança. Escutemos, então, os passos da dança cartográfica de Ery, mediante uma experimentação teórico-metodológica que conecta pesquisa em currículo e uma cartografia de Artaud e o teatro.

Uma das coisas mais fascinantes e, provavelmente, mais difíceis de fazer em uma viagem experimental em currículo talvez seja mesmo essa de Ery, envolvida com multiplicar as formas de conexão, de linguagens, de abordagens. Por uma pesquisa em currículo para bailar. Uma pesquisa capaz de subtrair de um conjunto dado, do território curricular, por exemplo, a unidade que o totaliza, aquilo que vem territorializando seu campo de investigação e a própria pesquisa em educação. A *territorialização* é esta clausura das forças que movimentam a vida (DELEUZE; GUATTARI, 1997b), o modo pelo qual se distribui um fora e um dentro, se marca relações de propriedade e apropriação de um objeto de estudo, se determina o ser de certos objetos, territórios ou entidades. Um território demarca, para cada um que com ele entre em contato, o campo do familiar e do vinculante, marca as distâncias em relação a outros territórios e protege do caos (ZOURABICHILLI, 2004). O que tem sido mesmo um currículo? Quem tem sido Artaud? O que é teatro? O que é teatro na educação? Felizmente, cada um dos territórios pelos quais Ery vaga comportam dentro de si alegres vetores de saída frente à tristeza fria das certezas e das clausuras. Qualquer território “não vale senão com relação a um movimento pelo qual dele se sai” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 11). Ery está sempre de partida para outra estrada, para vestir-se de novas peles e colares, ele está sempre orientado para novos banquetes em um teatro. Nem fronteiras, nem demarcações, nem orlas, uma expansão sem confins, nada que o enclausure, mas espaços abertos, e, conseqüentemente, nem borda, nem começo, nem fim: sempre meio, sempre os pés de um bailarino a dançar...

Vagar, viajar, dançar por entre os territórios do currículo, do teatro e de Artaud, permite o movimento de Ery, no mesmo instante que se territorializa, “se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir” (ROLNIK; GUATTARI, 1986, p. 323). Uma *desterritorialização* “é o movimento pelo qual se deixa o território” (DELEUZE; GUATTARI; 1997a, p. 186), pelo qual se abandona os territórios existentes e já dados, se foge deles, mas, sobretudo, os fazem fugir. É claro que, em algumas vezes, Ery apenas muda de território, se territorializa de outra forma. “Não há saída do território sem que haja, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar alhures, em outra coisa” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 11-37). Outras vezes, quando menos se espera, Ery é lançado sobre o exercício da fuga, que é o próprio exercício de pensamento (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 41). Uma desterritorialização não é só uma simples partida, uma deserção, é partir um território, fazê-lo escapar, entrar na dança desterritorializante do pensamento.

Assim, finalmente que tipo de pesquisa é essa na qual Ery se aventura? E se for uma pesquisa sem imagem do que é pesquisar? Certa vez, Gilles Deleuze (2006a) propôs substituir uma imagem do pensamento por um pensamento sem imagem. Imagem do pensamento significa uma forma à qual o pensamento está territorializado, impedido de dançar. Forjar, por sua vez, um pensamento sem imagem, isto é, sem uma imagem prévia do que seja pensar, implica abrir mão de um modelo seguro. Será isso possível nos fazeres da pesquisa em currículo? Com o desmoronamento do modelo positivista de ciência, o caminho parece estar desimpedido para se inventar outro modelo, uma pesquisa sem uma imagem do que é pesquisa a aprisionar-lhe. Como fazer uma pesquisa sem um modelo de pesquisa quando muitos de nós buscamos o melhor método ou mais seguro? Mais do que abrir mão do método, a cartografia começa por repensar o estatuto da pesquisa, injetando na própria ideia de pesquisa a precariedade que lhe é intrínseca, a fim de que ela possa liberar tudo aquilo que não cessa de escapar. Partir. Sair. Lançar-se. Deixar-se um dia perder a cabeça. Ir quebrar em algum lugar. A cartografia não dispensa a viagem.



Traços de um caminho

Esquizoanálise; Filosofia das Multiplicidades; Filosofia Rizomática; Filosofia Pragmática Universal; a cartografia tem muitos nomes. Inventada por Gilles Deleuze em sua notável parceria com Félix Guattari (1977, 1996, 1997a), é comumente empregada nos estudos de campo para o acompanhamento dos processos de subjetivação, especialmente na Psicologia e na Psicanálise⁵¹. Ao ser reterritorializada para a pesquisa em Educação⁵², a cartografia soa como “uma espécie de tecnologia de reconsideração das significações dominantes” (GUATTARI, 1988, p. 175) dos nossos fazeres para por em deslocamento as formas lineares e unívocas do pensamento de pesquisa em currículo. A opção por cartografar Artaud e o Teatro da Crueldade vem tanto porque em Artaud e o teatro há toda uma geografia constituinte de múltiplos territórios (GALENO, 2005), como também porque um currículo é uma geografia, um mapa (PARAÍSO, 2005a; 2005b), é um configurador de paisagens (GARCIA, 2007). Como, então, compor uma cartografia com Artaud, o Teatro da Crueldade e um currículo?

A obra de Antonin Artaud inclui desde textos famosos como *O Teatro e Seu Duplo*, *Van Gogh: o Suicídio pela Sociedade*, *Para acabar com o juízo de Deus*, *O Pesa-Nervos*, *Umbigo dos Limbos* e *Heliogábalos, o anarquista coroado*, mas também versos, prosas, roteiros para filmes, escritos sobre cinema, pintura e literatura; ensaios, críticas corrosivas e polêmicas sobre o teatro; as várias peças de teatro e notas para vários projetos teatrais nunca realizados; ensaios sobre o culto do *peio* entre os índios *tarahumara*. Até as centenas de cartas, “sua forma ‘dramática’ mais completa, constituindo um corpo partido, automutilado, uma vasta coleção de fragmentos” (SONTAG, 1986, p. 54). Cartas incontáveis e de finalidades diversas. Elas são “o único meio que tenho para lutar contra um sentimento absolutamente paralisante de gratuidade” (ARTAUD, 1978, p. 293). Cartas públicas (ao Legislador da Lei sobre os tóxicos; aos Reitores das Universidades Européias, ao Papa, ao Dalai-Lama), cartas particulares (a Rivière, a amigos e familiares), cartas sem destinatário (Cartas de Rodez, Cartas sobre a Linguagem), cartas fictícias (*Umbigo dos Limbos*, *O pesa-nervos*), cartas protestos (Cartas sobre a Crueldade). Comumente, em Artaud, um texto não epistolar desemboca subitamente e de modo gratuito em uma forma epistolar. Suas cartas são

⁵¹ Cf. exemplos de pesquisas cartográficas: Kastrup (2007); Kirst; Fonseca (2003), Rolnik (1989; 1996; 1997; 2008).

⁵² Cf. a exemplo, Paraíso (2004a; 2005a; 2005b; 2005c; 2009; 2010b; 2010c, 2001b); Kroef (2003); Bernadetti (2007); Rodrigues (2010); Zordan (2004; 2010).

poemas que são ensaios que são monólogos dramáticos. Ery está irremediavelmente diante de um homem tentando saltar fora de sua própria pele.

A vida diante dele tornava-se pequena. Partes inteiras de seu cérebro apodreciam. O fenômeno era conhecido, mas, enfim não era simples. Abelardo não considerava seu estado como uma descoberta, mas em todo caso escrevia:

Caro amigo:

Eu sou gigante (ARTAUD, 2004a, p. 161).

Atravessar os rios largos e impetuosos que atravessam a obra de Artaud. Roubar conceitos, noções, ideias. Tirá-los do seu território e fazê-los funcionar no território de um currículo. Implicar-se na criação de outros modos de existência. Na cartografia, Ery entra em um trabalho virtual de criação. Ela é gênese do ato de pesquisa cartográfico, uma atividade constante e incessante sem a qual a cartografia, como em tudo na vida, não existe. “Pesquisar é criar, e criar é problematizar” (CORAZZA, 2004, p.27), por a atualidade da vida de um currículo em movimento, virtualização das formas da existência de um currículo. Apesar da criação em pesquisa estar comumente ligada à resolução de problemas já dados, encerrando a invenção nos quadros da previsibilidade e da necessidade (KASTRUP, 2007), a criação cartográfica está longe de encontrar soluções para perguntas de pesquisa. Em seu sentido mais importante e livre, é a criação de problemas (DELEUZE, 1999). O esforço da cartografia consiste frequentemente em suscitar problemas, em criar os termos nos quais ele se coloca, dar ao ser o que não era, podendo nunca ter vindo, em mexer, revolver, tirar o pensamento do lugar. Não é uma busca por um tesouro a ser descoberto em uma ilha perdida. A criação vem de um estado de arrebatamento da vida que explode em ações. Seu trabalho está mais perto “de produzir um sentido [...] que forneça algo para pensar, [...] para tornar visível o que ainda não pode ser visto ou pensado” (CORAZZA, 2004, p. 37-38). O movimento cartográfico de Ery quer mais do que deram a um currículo para criar existências outras, tantas quantas puderem para um currículo com Artaud e o teatro.

De sorte que a cartografia revela-se bastante ambígua. Ao mesmo tempo em que é construção, criação e expansão dos modos de ver e viver um pensamento de um currículo, também inclui o destruir, o aniquilar e o demolir. Seu exercício implica a destruição, o curto-circuito, o corte, “por meio de uma imóvel viagem que nos leva da identidade à multiplicidade” (DÖEL, 2001, p. 92). Faz advir o desassossego, agitadora de interações violentas com o pensamento e formadora de novos mundos. Cartografar “implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de

suas possibilidades apenas abstratas” (DELEUZE, 1998, p. 91), que o tira do lugar, que o mobiliza, que o potencializa. A *vontade de potência* da cartografia de Ery, expressa na própria pergunta *o que pode um currículo + teatro + Artaud*, traduz a própria lógica de formulação da vida, engravada um currículo de uma criação virtual composta com elementos de Artaud e o teatro. “A vontade de potência [...] é precisamente a vontade de viver” (NIETZSCHE, 2008, p. 23). Um certo princípio pelo qual a vida se projeta para além de si mesma, pelo qual a vida se autoperpetua. Tomada por esta "vontade de durar, de crescer, de vencer, de entender e intensificar a vida" (NIETZSCHE, 1986, p. 63), a cartografia de Ery está em uma situação curiosa. Afirma, constrói, cria, expande e no mesmo movimento, destrói, aniquila, demole, inflige sofrimento. Sem a destruição implicada na vontade de potência não há processo criador (NIETZSCHE, 2008). É ela que mantém a vida, a força de uma vida. Força que, ao se voltar sobre si mesma, vai além de si, para de novo voltar a si mesma e retomar o processo criador. Um empreendimento que, em resumo:

[...] consiste em desfazer incansavelmente os eus e seus pressupostos; em liberar as singularidades pré-pessoais que eles encerram e recalcam; em fazer correr os fluxos que eles seriam capazes de emitir, receber ou de interceptar; em estabelecer, cada vez mais longe e mais refinadamente, e bem abaixo das condições de identidade, os esboços e os cortes; em montar as máquinas desejantes que recortam cada um de nós e nos juntam com outros (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 434).

O que faz, finalmente, a cartografia de Ery? Um exercício de dispor o trabalho de conhecer como uma operação de invenção da vida, de virtualização da existência, de potenciação do estar no mundo de um currículo, transfiguração das coisas, das palavras, das formas curriculares. *Invenção* – do latim *invenire* – compor com restos arqueológicos (PRINGOGINE, 1993). Despojada de qualquer imaginário instituído e cooptado pela norma, a cartografia é um incêndio; destrói e (re)constrói.



Com um rascunho de mapa nas mãos

Forças poderosas, de velocidades infinitas inundam a vida de um currículo, redesenham, a cada dia que passa, o mundo incerto desse artefato. Movimentos de forças que deixam rastros, marcas, traços, *linhas*. As linhas compõem os mais diversos espaços, “são elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos” (DELEUZE,

1992, p. 47). Tendo-se em conta que “não há linhas retas nem nas coisas, nem na vida” (DELEUZE, 1985, p. 219), são elas mesmas que Ery segue e traça em sua cartografia. “Numa cartografia, pode-se apenas marcar caminhos e movimentos, com coeficientes de sorte e de perigo. É o que chamamos de ‘esquizoanálise’, essa análise das linhas, dos espaços, dos devires” (DELEUZE, 2006b, p. 48). É o trabalho de acompanhar e traçar linhas que anima e constitui a cartografia Ery entre Artaud e o teatro com um currículo. Fazê-la é construir um mapa, um mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas, “conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 21), sempre um rascunho de mapa nas mãos.

Ao sistema de pontos, entre os quais podemos traçar uma linha reta e curta, a cartografia de Ery deixa ver um mundo inundado de movimentos e forças, de traçados e linhas, suas virtudes elementares e seu jogo dinâmico de ressonâncias. As linhas de um mapa não são, pois, do mesmo tipo. Ery embarca no movimento de ao menos três tipos: as *linhas de segmentaridade dura*, ou de corte molar; as *linhas de segmentação maleável*, ou de fissura molecular e as *linhas de fuga* (DELEUZE; GUATTARI, 1997a). As duas primeiras são as linhas de territorialização, estratificação, significação, linhas que encerram, fecham, definem. Já as últimas, as linhas de fuga ou de ruptura “são linhas de desterritorialização pelas quais um território foge sem parar” (TADEU, 2004, p. 188). Essas linhas, contudo, não são fáceis de desenredar, cada uma trabalha nas outras, interagem entre si, “as três linhas não param de se misturar. [...] Elas se transformam e pode mesmo penetrar uma na outra” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 77). Embora, Ery esteja inclinado a convocar um primado das linhas de fuga quando elas parecem tão sufocadas, tão incertas, tão escassas diante da dominância, da regularidade e do controle das imagens de pensamento de um currículo. Elas são um tipo de linha que “não mais admite qualquer segmento, [...] alcançou uma espécie de *desterritorialização absoluta*” (DELEUZE, 1997a, p. 64). A cruzada que Ery se impeliu a fazer é um movimento pelo qual se foge e se “faz fugir todo um sistema como se arrebenta tubos. Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.47). Não há nada mais ativo que uma fuga, tramar linhas de fuga “como uma espécie de mutação, de criação, traçando-se não na imaginação, mas no próprio tecido da realidade social” (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 111). A cartografia de Ery é, ao mesmo tempo, ciência e arte, registro e enunciado, referência e

composição, descrição e criação, aqui e lá, atual e virtual, documento e expressão, função e sensação.

As linhas de uma cartografia de Artaud poderiam ser muitas, infundáveis, que se multiplicam a cada nova leitura, que sempre fogem antes de serem pegadas. Não há, em Artaud, nada que perdure com um sentido único transpassando seus escritos. Constâncias e dissonâncias coexistem, flutuações de termos, tudo é dito e desdito em um fluxo vertiginoso, às vezes afirmado e reafirmado num repetição enfadonha para ser subitamente negado. Uma arquitetura inacessível de linhas de escrita e submetida unicamente ao seu jogo. Uma tagarelice incessante na qual as linhas se expõem não sobre o que elas querem dizer, mas sobre o que elas querem fazer. É bem provável que algumas regras como as de alternância, de continuidade ou do contraste temático sejam insuficientes para cartografar as linhas dos escritos alucinantes de Artaud. Contudo, para Ery não entregar-se misticamente e magicamente a ele é preciso conhecer suas matrizes, possibilidades e efeitos para operar com Artaud e o teatro em um currículo. Ery saiu recolhendo alguns das linhas-força, as que se deixaram, as que o tocaram e o mobilizaram, poderiam ser muitas outras, que permitiam explorar a potência delas em um currículo.

Em sua jornada, Ery tomou quatro linhas que compõem e atravessam o território de Artaud. *Uma é a linha da crueldade*, linha-força do pensamento de Artaud, que deu nome ao seu teatro, mas, sobretudo, é um testemunho de sua experiência de vida. Outra linha é aquela do *teatro e da vida*, da intrínseca relação que se faz entre eles nos seus escritos ao ponto de ambos se confundirem. Ery também traz uma terceira linha, a *linha da experiência da loucura*. Por fim, se é mesmo que podemos falar em fim, Ery recolhe uma linha da *experiência do corpo em Artaud*. Para alguns, essas linhas recolhidas por Ery poderão soar como os maiores clichês possíveis na obra de Artaud – teatro, crueldade, loucura e corpo. Talvez o sejam mesmo. Todavia, Ery tem uma leve desconfiança que, de alguma forma, esses clichês estão sempre furando as imagens de pensamento, permitem que as imagens de pensamento de um currículo sejam postas em vazamentos e possam dizer outras coisas sobre si mesmas.

Compor uma pesquisa errante implica para Ery dar conta, nessa geografia de Artaud + teatro + currículo, também da *longitude* e da *latitude*. A longitude “está relacionada com às partes do corpo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997v, p. 42): do que é composto um território de investigação? Que linhas compõem um currículo, que linhas compõem as imagens de um currículo? Já a latitude refere-se “ao grau de potência de

um corpo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 42): do que é capaz um território de investigação? O que pode um currículo com Artaud e o teatro? Que potência pode ser gerada nesta combinação? A cartografia arranca das linhas dadas de Artaud e o teatro uma potência na qual as coisas de um currículo perdem sua fisionomia “e adquirem a consistência de uma vida ou de uma obra” (ZOURABICHILLI, 2004, p. 32). Enfim, compõem “um pensamento que é para a vida, é para levar para a vida, é para a vida que se leva, é para levar uma vida” (TADEU, 2004, p. 115). A potência da cartografia de Ery, contudo, não está apenas em fazer da pesquisa partitura das linhas, dança e coreografia dos movimentos. Se ela é coreógrafa do movimento das linhas e dos traços, como *uma pesquisa-bailarina*, é porque transforma a estética do movimento da vida em um currículo em pura intensidade.



Uma coreografia do desassossego

Assim, que passos Ery deve seguir? Como Ery deve proceder? Que etapas precisam ser traçadas? Não há, a rigor, em nenhum dos escritos de Gilles Deleuze e Felix Guattari (1977, 1996, 1997b, 1997c, 2004), nem nos de Deleuze (1998; 2000; 2006a; 2006b) ou de Guattari (1988)⁵³ uma lista de ‘procedimentos metodológicos’. A cartografia sofre de “um desamparo radical dos princípios imutáveis, [...], de referenciais de como se orientar na pesquisa, de critérios a priori, [...] de diretrizes que forneçam a sua ação algum norte garantido” (CORAZZA, 2004, p. 69). Uma cartografia não adota a lógica do princípio e do fim, nem começa pelos princípios, pelos fundamentos, pelas hipóteses, nem termina com as conclusões, ou com o final, ou com a tese, ou a pretensão de se ter esgotado o objeto ou tema de pesquisa. Uma cartografia se situa de entrada, no meio, no complexo, nos jogo das linhas. Ery não segue nenhum tipo de protocolo normalizado, porque realizá-la depende muito mais da postura com a qual Ery permite experimentar seu próprio pensamento. Convocado a construir seu próprio procedimento de pesquisa, Ery realiza uma navegação experimental, reinventando todo o momento e cada instante sua cartografia para somar Artaud + Teatro + Currículo.

⁵³ Apesar de Guattari (1988) propor oito aforismos para guiar o fazer esquizoanalítico, esses são destacados pelo autor apenas como recomendações construídas diante de sua própria história de vida e que devem ser mantidas sob suspensão.

Uma inevitável *coreografia do desassossego*, para a qual Ery esboça quatro movimentos, nomeados de: *olhares-cigano, noite de núpcias, pintar um quadro, linhas bailarinas*. Um desejo de reunir cada traço, cada cor, cada fragmento, cada som, cada equação ou texto que transpassa a obra-Artaud, em um espaço de intensidade, em uma geografia intensiva de um currículo. A cartografia tende a embaralhar a fronteira entre a pesquisa em currículo e a dança como se tivessem uma só carne, uma pesquisa compreendida em termos de coreografia e afecções, de ações e paixões.

Movimento I – Olhares ciganos. Ao que Ery direciona seu olhar nessa caminhada *em* Artaud? Você nunca prestou atenção nos olhares de um cartógrafo? Os olhares de Ery assemelham-se ao olhar de uma das mais famosas personagens de Machado de Assis: Capitu. Os olhos de Capitu, disse o escritor, “são assim de cigana oblíqua e dissimulada” (ASSIS, 2002, p, 71). Oblíquo talvez seja um adjetivo interessante ao olhar cartográfico de Ery. Oblíquo: “Adj. 1. Não perpendicular; inclinado; de través 2. Torto; vesgo 3. Fig. Indireto. 4. Malicioso; dissimulado, ardiloso; sinuoso...” (FERREIRA, 1986, p. 1.209). Do mesmo modo, talvez seja potente dispor na cartografia do olhar de cigana que:

É ao mesmo tempo inquieto, penetrante quando se fixa, móvel, constantemente espiando [...]. Reflete, ao mesmo tempo, a doçura e a selvageria, uma imensa bondade e uma crueldade sem limites. Um olhar sempre fugidio, mas apesar disso se fixa aqui e acolá, num certo instante. Um olhar triste e altivo, amoroso e duro. Um olhar cheio de paixão, mas duma paixão contida, retida entre as pálpebras que deixam passar um estilhaço metálico, magnético, saltando de olhos paradoxalmente enevoados, velados, coalhados como mortos (NUNES, 1981, p.40-41).

De alguma maneira ou à sua maneira, o olhar cartográfico de Ery é transpassado por um *devir*-Capitu. Oblíquo: não se define, nem define *a priori* sobre o que se debruçará, sempre atravessando sinuosamente pelo meio da obra de Artaud. Cigana: é, pois, uma presença marginal, condenada a vagar entre as paisagens empreendidas nos escritos artaudianos. Selvagem, indolente, bárbaro, nômade, quer tirar do lugar todo o tipo de sedentarismo. Devires são mesmo indóceis, não sabem respeitar a ordem e o jeito das coisas. Entrar em devir é deixar-se conduzir pelas linhas de fuga, deixar-se fomentar pelas forças das múltiplas da virtualidade, “é a variação contínua que constitui o devir [...] de todo mundo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997e, p. 53). Para um devir, não há pontos fixos, há apenas um tornar-se, um movimento que desterritorializa as

formas estratificadas de uma vida em nome de sua virtualização e potenciação do estar no mundo.

Não há nada, absolutamente nada, que esteja absolutamente formado, que não esteja em estado absoluto de metamorfose. Deste modo, um devir também nunca é fazer cópia, nem conformar-se a um modelo de justiça ou de verdade (DELEUZE; PARNET, 1998). Devir, “em última análise, significa deixar de ser” (TADEU, 2004, p. 151), algo que nos parece soar insuportável em um currículo, mas também não é deixar de ser uma coisa para ser outra coisa. O devir cartográfico é uma operação de “deixar de ser uma coisa para voltar ao estado de não ser uma” (TADEU, 2004, p. 152). Apenas um eterno movimento de torna-se. Imagina um movimento desses em um currículo... “Pois à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.10). Por isso, os devires da cartografia de Ery incomodam, podem dar medo e até escandalizar um currículo. *Essas meninas bulhentas/Mas de feição tão suave/ Não deixando de bulir/Por elas, passo tormentas* – ressoa um fado português sobre ciganas. *Olhos de ressaca*, visão de uma carne indomável.

A cartografia está sempre sujeita ao atravessamento dos devires – que devires rondam os escritos de Artaud? É por este movimento que se faz surgir o imprevisível na dança cartográfica. Para os olhares ciganos de Ery não há pontos fixos, não há uma unidade principal, uma raiz, um encadeamento, uma ordenação. Vai-se desterritorializando as formas e territórios de uma vida, abrindo-a ao encontro com os devires. Os olhares- ciganos de Ery surgem como um exercício de erosão de nossas vidas, do tempo e da história, que não permite as coisas se. Experiência no mínimo desconcertante, pois não há obras a se ler em Artaud. Há rastros que exibem um espírito, há movimentos de forças para se acompanhar. “Quando muito, pode-se indicar, em termos dinâmicos, que há uma espécie de vai e vêm perpétuos de um elemento a outro. É a única maneira de não trair Artaud” (VIRMAUX, 1978, p.36). Não se pode mesmo falar de Artaud como se esperássemos dele algum tipo de lição sobre o que é o teatro, a vida, a arte, por exemplo. Ele não foi um profeta capaz de falar do deserto e de contar o que sabe de um povo construir, mas um corpo vivo que foi capaz de viver até o limite a miséria do mundo, de mergulhar no “abismo da alma” (ARTAUD, 2006, p. 83). “Experimentar, ao invés de falar sobre” (LINS, 2004, p. 7), eis a condenação que Artaud imputa a cartografia de Ery. A experimentação é mesmo o signo do exercício

cartográfico, por as imagens de um currículo para dançar a partir de um elemento qualquer que soe com certa extravagância.

O pensar de Artaud proíbe um assentimento, assim como sua personalidade agressivamente auto-imoladora proíbe qualquer identificação. Os nomes “existência”, “crueldade”, “carne”, “vida” são os urros de um homem que é o próprio protesto contra a própria exemplificação (DERRIDA, 1971). Artaud é verbo e só se pode conjugá-lo. “Não se trata de ler Artaud, trata-se de vivê-lo!”, adverte Teixeira Coelho (1983, p. 56). Ery direciona seus olhares-ciganos para os escritos completos de Antonin Artaud, não há como escolher entre eles⁵⁴. Essa é uma cisão tão absurda quando a separação entre textos sobre teatro e outros escritos. Falar de Artaud tendo em vista apenas aquilo que nele concerne explicitamente ao teatro é mutilá-lo, é desnaturar seu grito. É impreciso isolar o homem de teatro Artaud de todos os outros Artauds: o desenhista, o viajante, o poeta, o antropólogo, o louco. Seus escritos não toleram nenhuma parede divisória, nem a das artes, nem a dos gêneros, nem a dos suportes nem a das substâncias. Ao fazer isso, o olhar cartográfico de Ery também atravessa obliquamente as imagens de um currículo, chocando-se como já dito e visto sobre um currículo. Traz à tona que, nessa coreografia, passos e bailarinos não são dados de antemão. O que está em jogo para se chegar a um currículo com Antonin Artaud e o teatro transforma-se em uma unidade impossível, porque as formas e os conteúdos aí engendrados são esvaziados de elementos representacionais, questionados quanto à suposta generalidade e universalidade, interrogados sobre a especificidade, a particularidade e a contingência de suas existências. Tudo é uma questão de topologia, de superfícies, de escavações, de vazamentos, de linhas que não param de remeter umas às outras.

Movimento II – Noite de Núpcias. Onde Ery pousa, então, a sua atenção nos diferentes movimentos que pode fazer na pesquisa cartográfica e na obra de Artaud? Como selecionar os elementos sobre os quais prestar atenção em um material tão desconexo e fragmentado? Ery entra neste campo chamado, doravante, precariamente, de Artaud e o Teatro sem conhecer os alvos a serem perseguidos, que surgirão de modo mais ou menos imprevisível, sem que se saiba nem de onde, nem muito bem para onde

⁵⁴ Sempre que possível foi consultado alguma versão traduzida das *Ovères Completes* de Antonin Artaud do texto francês original para a língua portuguesa ou espanhola, especialmente os escritos de Antonin Artaud reunidos nas publicações (ARTAUD, 1974a, 1974b, 1977, 2006) e nas coletâneas de textos organizados Guinsburg (2004) e Willer (1983), de modo a facilitar o acesso do leitor. Quando isto foi viável, as referências e citações durante o corpo texto referem-se sempre as traduções disponíveis. As demais citações foram traduzidas pelo próprio autor.

ou para quê. A atenção cartográfica é esse exercício de preparação de uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado (KASTRUP, 2007). Os elementos aparecem de uma exploração assimétrica dos territórios de Artaud. Uma exploração regida apenas por sensações diretas, por ações de forças como pressão, estiramento, dilatação e contração, até que se seja tocado por uma rugosidade (DELEUZE, 2007), algum nó problemático de forças, alguma fugaz pedra sólida sobre a qual se pode andar de modo nômade.

A convicção de que tudo, ou pelo menos parte, do que está contido nos textos de Artaud deve ser compreensível pode levar a aventura de Ery a interpretar seus escritos por meio de lugares comuns. A cartografia de Ery não se configura em uma busca pordominar, interpretar, buscar sentidos, significados de sobre Artaud e o teatro. Não há como esperar se sintetize algo como o pensamento curricular de Artaud; não apenas porque tal pensamento não existe, mas, sobretudo, porque não interessa retratar o pensamento de Artaud sob qualquer ótica que seja, como se ele fosse alguma coisa que estivesse já pronta, aguardando seu olhar sintetizador. Ery também não está busca do “verdadeiro Artaud para curriculistas”, uma espécie de análise das eventuais implicações pedagógicas ou curriculares do pensamento artaudiano. Também não se trata de pegar algumas idéias ou categorias do pensamento de Artaud e explorar sua produtividade no currículo, valendo-se delas para fundamentar ou sustentar uma “nova” teoria curricular. Seria exageradamente anti-artaudiano.

Compreender Artaud não significa negar-se ao chocante de seus textos, eliminar deles inaudito, ou, ao explicar os fenômenos de sua escrita, utilizar analogias e generalidades que diminuam o impacto de seus escritos e o choque de sua experiência de leitura. Compreender Artaud significa, em suma, encará-lo sem preconceitos e com atenção que lhe devida. Seria presunçoso reduzir a geografia da viagem de Artaud ao que pode ser colonizado nos territórios de um currículo, quando não, corre-se sério risco de esterilizar a força de sua escrita. A potência de seus escritos repousa justamente nas partes que não nos dão nem nos dizem nada, exceto um intenso desconforto. “Ler Artaud não é senão uma verdadeira provação” (SONTAG, 1996, p. 54), para a qual a natureza de sua escritura soa, entre outras coisas, extremamente enfadonha ou moralmente monstruosa ou terrivelmente dolorosa de se ler. Para qualquer um que enfrente Artaud até o fim, ele permanece furiosamente fora de alcance. Não há chave formal de leitura em Artaud. Cada frase, cada enunciação pode conter em si mesma um número considerável, uma quase infinidade de chaves de leitura. O número das

possibilidades de chegada é bem mais elevado que o número das possibilidades de partida. Simplesmente se é forçado a sentir sob cada uma das frases, das palavras, das forças da escrita um campo aleatório de possibilidades, que são todas possíveis sem que nenhuma seja determinável na certeza de que várias construções podem se articular no mesmo texto, quando não na mesma frase.

Uma abertura a sistema de leituras incompatíveis, uma polivalência rigorosa e incontrolável da palavra. Ery lança-se aos territórios da obra de Artaud, deixando-se tocar por suas linhas de forças, “no sentido de que tudo aí é relação [...] entre moléculas ou partículas, poder de afetar e ser afetado” (DELEUZE, 1997b, p. 43). Ery *encontra-se com Artaud e o Teatro*. É por *encontros* que o corpo da cartografia se define. “Encontrar é achar, é capturar, é roubar [...]. Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias (...). Encontram-se pessoas, mas também movimentos, idéias, acontecimentos, entidades” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6). Encontros potentes que oferecem a Ery certa oportunidade de pensar um currículo. Ery pode fazer uso das constâncias e obsessões ressaltadas na obra-artaud por Virmaux (1978), das mais explícitas, como *crueldade, duplo, transe*, as menos estudadas, como *incesto, roda, manequins, máquina, dissonâncias, encenação, lugar cênico, acaso*, mas não os únicos elementos possíveis para mobilizar um encontro com um currículo. A cartografia aponta para que Ery olhe os elementos do encontro de um currículo com teatro Artaud e o teatro não são peças de um quebra-cabeça, mas pedras de um caminho ainda por trilhar. Em sua cartografia, Ery vai criando a pedras de seu caminho, promovendo em um currículo encontros clandestinos, conexões insuspeitadas, agenciamentos notáveis, fomentando um devir fundamentalmente heterogêneo. A cartografia está tanto mais próxima da vida quanto mais abre e multiplica as conexões e traça linhas de movimento com seus quantificadores de intensidade da vida.

Fazer um currículo exprimir o que ele habitualmente não exprime é poder servir-se de Artaud e o teatro de maneira outra não costumeira. Se Artaud não pode ser arrastado para o território de um currículo sem que se paguem os custos de uma experimentação, o encontro mobilizado pela cartografia de Ery não está exatamente nas informações dos escritos de Artaud, mas, sim, nas suas *outformações*, naquilo que elas movimentam e os encontros que podem provocar. O que encoraja Ery a utilizar Artaud em sua investigação não como figuração, mas como potência. Não o Louco, A Crueldade, O corpo, O Teatro, como unidades lingüísticas coerentes, formas de conteúdo acabadas, mas em direção ao devir-louco, ao devir-monstro, ao devir-corpo,

ao devir-teatro. Caminhar em Artaud e o Teatro da Crueldade para penetrar um no outro, um com o outro. Ery não faz nada mais quw uma “combinação de elementos heterogêneos, díspares, fazendo surgir algo de novo, que não se pode reduzir a nenhum dos elementos isolados que o compõem” (TADEU, 2004, p. 157). Se bem é possível resumirmos seu procedimento até aqui, Ery começa meio assim na promoção de um encontro com “as coisas de Artaud”, pergunta-se que ações convêm em Artaud para um currículo, mapeia movimentos de territorialização e indica movimentos de desterritorialização. Que linhas podem ser aí geradas e movimentadas entre um currículo e o teatro de Artaud?

Movimento III – Pintar um quadro. E como tratar os rastros dessa navegação? Como lidar com as rugas tocadas? O que fazer diante dos encontros que Arraud e o teatro podem provocar? São nesses momentos que Ery se põe a pensar sobre que alquimias de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem o corpo de um currículo no encontro com os corpos que pretende cartografar. Não! Esse momento não se configura como uma parada do movimento, mas, antes, numa parada no movimento. Porém, se esse movimento da cartografia se mantém longe das tarefas de “contemplar, refletir ou comunicar” (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 16), como se faz, então? A cartografia de Ery se aproxima da construção de pontes entre mundos distintos, do bordado de tapetes voadores para viagens inimagináveis, da fabulação, da pintura de um outro mundo possível para um currículo. Um arte de *pintar quadros*, exercícios no qual o movimento do cartógrafo indissociável do desenho – expressão da cor, sutileza das linhas e traços, instabilidade sensorial – tentam dar ao mundo que se pinta uma impressão bruta e uma existência efetiva. Um mundo que não é real ou não é ainda e, todavia, não deixa de existir; um mundo que tem uma realidade própria enquanto possibilidade de existir em um currículo. *Currículo-teatro*. Eis, o nome desse mundo virtual que vai ganhando vida na cartografia de Ery.

A invenção dos mundos da cartografia de Ery tem só uma exigência: a instauração de um *plano de imanência* (DELEUZE; GUATTARI, 1997c). No que se configura um *plano de imanência*? Por que e para quê é necessário instaurá-lo? No território de Artaud e o teatro, um mundo feito de multiplicidades, de movimentos e velocidades, de fluxos e intensidades, Ery está entregue a própria sorte. A própria passagem de Ery pelo território do currículo já expôs uma “série de repetidas invasões de idéias organizadoras que dirigem a atenção por um tempo até que sejam expulsas

pela próxima invasão” (CHERRYHOLMES, 1993, p. 157). Esses territórios fazem ondas, tal é seu ritmo, sua respiração, sua vida. Ery instaura um plano de imanência porque aqui traços instituem no movimento território curricular certos elementos próprios, recitam uma organização, definem o que é pensar e usar dos termos do pensamento nesse terreno. “O plano de imanência [...] é a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento...” (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 54). Ery sente a necessidade de um plano de imanência, não porque ele organiza sua viagem, mas por se constituir em um plano de orientação nessa aventura. Uma espécie de bússola às avessas – não orienta um norte, orienta “um corte na multiplicidade, mas não um corte que saia da multiplicidade” (TADEU, 2004, p. 150). São os mundos imaginados, imagéticos, fabulados, dançantes e mágicos que são as regiões mesmas da cartografia, o solo no qual a cartografia se inscreve.

Ery precisa impor-se uma precaução: não confundir o plano de imanência que se instaura na cartografia com uma retrospectiva, uma pesquisa de estado da arte, uma análise sócio-histórica do campo do currículo do Brasil. “O plano de imanência não se define por um Sujeito ou um Objeto capazes de o conter” (DELEUZE, 1997, p. 2). O traçado de um plano de imanência faz sua viagem perder objetivos, finalidades, propósitos ou mesmo que seus movimentos sejam postos em esferas seqüenciais e hierárquicas. A imanência do território curricular é exatamente como um fluído, mar ou atmosfera: nele tudo se ondeia, tudo se move, tudo se interpenetra e se permuta, tudo surge e desmorona. Convencido de que o território curricular não obedece a uma razão histórica providencial e linear, não é um longo rio tranqüilo, mas é um terreno movimentado e belicoso, o plano de imanência permite a Ery privilegiar a constituição de espaços e tipos, das imagens de pensamento de um currículo e dos conflitos e criações que podem ser engendrados por Artaud e o teatro. O plano de imanência, ao mesmo tempo como um horizonte e um solo de instauração de um cartografia, tem como característica mais elementar “funcionar mais como uma geografia que propriamente uma história” (MACHADO, 1990, p. 25). No traçado de um plano de imanência, “o pensamento não se separa da vida” (TADEU, 2003, p. 65), se define “o plano de imanência por uma vida” (DELEUZE, 2002, p. 2). Aqui, “pensar e ser são uma coisa só” (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 34), pois a cartografia tem por objetivo a potenciação da vida, seu incremento, crescimento e diversificação.

Cartografar tem que mesmo “passar pela destruição, fazer toda uma limpeza, toda uma raspagem do inconsciente. [...] Destruir crenças e representações, cenas de teatro”. (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 325, p. 328), porém não implica “somente se desviar, mas enfrentar, voltar-se, retornar, perder-se, apagar-se” (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 53). Se existe um propósito de Ery em incendiar aquilo que se mostra excessivamente territorializado em um currículo, a guerra só pode se dá a partir do que se definiu como próprio desse território. Se seus os movimentos puderem transbordar as opiniões correntes, se os traços intensivos arrancados de Artaud e o teatro romperem o pensamento para construir novas composições para um currículo, inserirem sopro de vida ali onde menos se espera a um currículo. Um alerta: apesar de podermos identificar *um currículo-teatro* como uma idéia ou representação, destituído de concretude ou espacialidade, vagando por um tempo linear, sem cor, odor ou emoção, a instauração desse mundo virtual de Ery não é a definição de uma essência nem a descrição de um estado de coisa. Acompanhamos antes um processo de produção, uma geografia da circunstância. Um mundo múltiplo, composto, heterogêneo, irregular, indefinido, um todo sem que suas partes sejam totalizadas em uma suposta unidade.

Um *currículo-teatro* não poderá, assim, ser deduzido por Ery do plano de imanência, embora não preexista ao plano de imanência, nem poderá existir fora dele. O plano é seu único suporte em que inscreve consistência a um *currículo-teatro*. Com efeito, Ery vai pouco a pouco se afastando do plano, se aventurando por outras terras, por entre as terras de Artaud e o teatro. Para permitir que sua dança ganhe consistência, Ery também evoca *personagens conceituais* (DELEUZE; GUATTARI, 1997c), os meios próprios pelos quais o *currículo-teatro* e seus devires ganham vida no plano de imanência. Quais e quantos serão os personagens a povoar essa história? Quantos e quais se fizeram necessários para que essa tragédia dançante, enfim, acontecesse? Personagens que estão muito distantes de interpretações, personificações abstratas, símbolos, alegorias. São os verdadeiros agentes de enunciação que tramam a correspondência entre *um currículo-teatro* e o plano de imanência. “Seus traços personalísticos se juntam estreitamente aos traços diagramáticos do pensamento e aos traços intensivos dos conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p 34). Seu papel é de provocar as desterritorializações e reterritorializações do pensamento, de traçar linhas de fugas, rotas de escape.

Ao cartografar um currículo-teatro, Ery põe, assim, sua atenção sobre movimentos virtuais vividos no presente de um currículo com Artaud e o Teatro.

Inventa os personagens conceituais mais produtivos para descrever tais movimentos; procura traçar as múltiplas linhas sobre o plano de imanência do pensamento curricular. Traz de Artaud e o Teatro uma série de variações que desmontam as imagens dogmáticas dadas a um currículo, de modo que um currículo se veja liberto para outros pensamentos. Para isso, vai forjando o mundo fabular de um *currículo-teatro* que será seu próprio problema de pesquisa na completa expressão de suas condições. Uma expressão que ao recusar toda a profundidade analítica ou transcendência conceitual, permite estender-se sobre o horizonte, procurando detectar com qual força exterior advinda da experiência do teatro de Artaud, um currículo “faz passar alguma coisa, uma corrente de energia” (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 62). Ery faz da pesquisa cartográfica uma experimentação de todas as espécies de fugas que escapam aos currículos e as forças que eles tentam captar.

Movimento III – Linhas bailarinas. Nesse *working in progress*, Ery não se priva de caminhar por entre “intercessores” e “aparentados” de Artaud, de perceber que as linhas da geografia de Artaud e o teatro tocam outros além dele. Os intercessores são quaisquer encontros que fazem o pensamento sair de sua imobilidade, quaisquer coisas que o permite fazer cruzamentos. “Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores” (DELEUZE, 2006a, p. 156). Ery, de algum modo, tem certa sensação que os componentes de um currículo-teatro “são exatamente como sons, cores ou imagens, são intensidades que lhes convêm ou não, que passam ou não passam” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.4). Não há porque ter racismo de linguagem, gênero ou estilo. Todo e qualquer alimento que possa lhe servir, mesmo que não seja escrito ou teórico, será bem vindo. A cartografia investe em transduções e transsubstanciações para abandonar fronteiras disciplinares, jorrar fluxos que se espriam, derramam, aspergem.

O fazer cartográfico está próximo do fazer artístico. A arte, como a filosofia, também recorta a multiplicidade de forças e a enfrenta; mas não com o mesmo plano de corte nem com a mesma maneira de povoá-lo. O que não impede que arte e filosofia passem uma pela outra, em uma intensidade tal, que o que se faz não é nenhuma coisa nem outra, nem a síntese entre elas. A arte traça plano de composição. “A arte não pensa menos que a filosofia, mas pensa por *afectos e perceptos*” (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 88). Opera pela relação entre esses compostos de sensação, ou compostos de *perceptos* e *afectos*, em coexistência e complementaridade com um plano

de composição, relação sob a qual as artes produzem sensações, *perceptos* e *afectos*, sobre o plano (DELEUZE; GUATTARI, 1997c). A cartografia de Ery, ao fazer o mapeamento das linhas de Artaud e o teatro e empreender a criação dos mundos de um *currículo-teatro*, também é um composto de sensações, que não devem ser confundidos com estados subjetivos de sensibilidade. “Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles” (DELEUZE; GUATTARI (1997c, P. 213). Os afectos são impessoais, “são precisamente [...] os devires não humanos do homem (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 218), os perceptos, por sua vez, “são as paisagens não humanas da natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 218) nas quais Ery vai se perdendo.

Perceptos e afectos não estão em Ery, nem nas coisas por ele cartografadas, surgem nos agenciamentos notáveis que a cartografia é capaz de compor em sua escrita. Ao tentar fazer da sua jornada uma tentativa de traçar uma outra imagem do pensamento para o currículo, está condenado a dar uma língua aos *perceptos* e *afectos* que pedem passagem na obra-artaud para movimentar um currículo e povoá-lo com outras instâncias, outras entidades poéticas, romanescas, ou mesmo cinematográficas e musicais. Por fim, chegar ao currículo com Antonin Artaud e o teatro é um trabalho de *composição*, no qual minuciosamente se labora sobre a obra para misturar, mesclar, somar os mais diversos materiais advindos dos mais diversos campos. “A composição é estética, e o que não é composto não é uma obra de arte” (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, 234). É um trabalho de compor sensações, “combinar, conjugar os pontos de intensidade, os pontos de singularidade, os ‘pontos notáveis’ de dois mundos diferentes, estranhos” (TADEU, 2003, p. 64). Algo estranho ao pensamento de um currículo entra no seu campo de percepção para somar-se a ele. Imaginar que corpos, os mais heterogêneos, os mais disparatados, os mais improváveis podem ser arrastados de Artaud e o teatro, se encontram e se combinam em um currículo. Somar, conjugar, compor com esses dois mundos estranhos, deveras esquisitos um ao outro: Currículo + Teatro + Artaud.

Enfim, a composição cartográfica só ganha corpo no exercício da escrita. É por meio dela que a cartografia finalmente se faz. Uma escrita radicalmente vertiginosa: não é contadora de histórias; não ilustra nem narra o que se passou. Algo passa por ela: traços, linhas, setas, devires, personagens, movimentos, corpos. Uma escrita que é puro *acontecimento*, lugar onde este é chamado a se produzir. Aqui, não se perguntará qual o

sentido de um acontecimento, nem o sentido da escrita cartográfica de Ery, pois “o acontecimento é o próprio sentido” (DELEUZE, 2000, p. 34). O acontecimento “esquiva todo presente porque está livre das limitações de um estado de coisas [...], ou antes, que não tem outro presente senão o do instante móvel que o representa, [...] lançando por toda a parte suas singularidades” (DELEUZE, 2000, p. 178) O acontecimento exprime as transmutações da cartografia que fazem da escrita de Ery um material fluído, deixando-se envolver pelas forças potentes de Artaud e o teatro e que permite que um *currículo-teatro* funcione. Especialmente, não se pergunta o que se quer dizer com isso a um currículo, mas o que se quer fazer, o que se deseja e se sonha com as outras imagens de pensamento que Artaud e o teatro podem criar em um currículo.

Dever-se-ia, então, escrever um currículo-teatro como Artaud escreveu? O exercício soa imediatamente impossível. Ery está consciente de sua incapacidade de fazê-lo e, aliás, quem quer que tentasse escrever *como Artaud* escreveu, sob o pretexto de escrever *para ele*, como toda certeza não alcançaria, perderia o prazer dessa ocasião de deparar-se com ele no derrisório dessa contorção mimética. Tampouco Ery pode ceder ao gênero fácil da sentença *sobre Artaud* que não será, nem ele nem seu nome, o sujeito ou objeto de algum diagnóstico. A escrita da cartografia só pode mesmo emergir de um desvio da linguagem. “Há apenas palavras inexatas para designar alguma coisa exatamente. Criemos palavras extraordinárias” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 4). Ery se vê no meio de uma escrita que, tomada pelo espaço cênico de Artaud, se deixa viajar na língua e nas palavras, sem começo, ou fim, sem vontade nenhuma de chegar a algum lugar. A escrita cartográfica é situada no eixo de uma economia de afectos e perceptos que embaralham os códigos das palavras e fazem dos seus sentidos ações e paixões, afecções de um corpo.

Escrever pelo meio, sem arborescências, ou raízes, órfã de pai e mãe, cigana oblíqua e dissimulada em noite de núpcias. Pelo meio das palavras e do estremecimento, dispor da escrita de um *currículo-teatro* como puro devir, uma composição de signos para traçar linhas de fuga, uma cheia, uma inundação, lançar flechas, provocar abalos, abrir alas, até valas para uma língua desviante que fia e engendra multiplicidades e singularidades. A cartografia de Ery desdobra e tece afectos e perceptos, entrelaça temas e relações em fragmentos esparsos, em blocos dispersos, em (des)associações de ideias, precisando as palavras nesse desdobramento e nas relações que estabelece com as palavras, levando-as até o limite do que podem dizer, deixando-as

à deriva. Encarnação de uma escrita crua. Uma escrita regada de vísceras, precha de acontecimentos, inserida no universo da contaminação, uma linguagem que cheira à vida, com suas impurezas, suas sujeiras, e que, de deslize em deslize, desenha um currículo-teatro na folha branca. Aqui, sem luz, cenário, música, movimento... sem coadjuvantes, é deixar o verbo fazer-se carne para insuflar a vida. Afinal de contas, não é este um dos sonhos do pensamento curricular: insuflar a vida de um currículo?



Parte II





***Crucor, Crudor
por uma exigência ética da crueldade
curricular***

*O homem é o mais cruel de todos os animais.
Nas tragédias, touradas e crucificações, foi, ele até agora
o mais feliz dos seres;
e quando inventou o inferno,
atentai que era o seu paraíso na terra.
(Friedrich Nietzsche)*

A crueldade aflige, dilacera, despedaça. A crueldade tortura, esfrangalha, eviscera. A crueldade calcina, esquarteja, esmigalha. A crueldade destrói, aniquila, devasta. A crueldade nos chega por muitos caminhos. Conhecemos a crueldade de muitas formas. Ora, uma experiência



imediate. Ora um tema de obras literárias⁵⁵, cinematográficas⁵⁶ ou pictóricas⁵⁷. Quase sempre, uma manchete de jornal⁵⁸. Às vezes, um conflito filosófico⁵⁹. Se houver espaço, um problema acadêmico. O nosso século, “o terrível século XX”, nas palavras do historiador Eric Hobsbwan (1995, p. 14), foi o século mais assassino de que temos notícias tanto em registro, escala e frequência das guerras que o preencheram, como também pelo volume único das catástrofes que produziu desde as maiores fomes da história ao genocídio sistemático. Crueldade tornou-se um nome comum para muitos tipos de experiência que a nossa cultura produziu, costumeiramente associadas à carnificina, ao canibalismo, à violência e ao terror humano de todo o dia.

As três cartas de Ery ao seu interlocutor, o Sr Q, agrupadas nesta primeira sessão, na contra mão dessas imagens de pensamento mais comuns sobre crueldade, ou melhor, em sua distensão, encerram uma intuição de Ery: a crueldade como uma linha-força do pensamento de Artaud nos leva a pensar *uma ética da crueldade da cultura*. As cartas que se seguem traduzem o esforço de Ery em precisar sua noção de crueldade na tentativa de afastar toda a obscuridade ou ambigüidade que possa subsistir a ela (*1º Carta sobre Crueldade*). Inevitavelmente, há um sentimento de inversão com os termos das constâncias do pensamento de Artaud: Ery usa a crueldade para nos levar a um currículo com o teatro de Artaud. Em uma espécie de introdução de temas e dimensões largamente aprofundados por Ery em outras de suas cartas, esses seus primeiros textos epistolares, aqui reunidos, giram em torno da argumentação de uma *exigência de uma ética da crueldade curricular, quando, um currículo, qualquer currículo, em seu matrimônio com a cultura, converge em um exercício de crueldade*.

Ao se colocar o conturbado casal semântico do Currículo e da Cultura em uma espécie de crise permanente, se dá a ver o exercício cruel de fabricação de formas de vida na cultura e em um currículo (*2º Carta sobre a Crueldade*). Ao mesmo tempo, o exercício de uma ética da crueldade curricular é aquele que permite que as forças de uma vida toquem as formas de vida em um currículo, a permissão para que a passagem de afectos e perceptos em um currículo atualiza a potência de uma vida (*3º Carta sobre Crueldade*). É bem verdade que Ery não hesita em tomar liberdades ante a crueldade do

⁵⁵ Sobre literatura e crueldade, ver Georges Bataille (1981)

⁵⁶ Sobre cinema e crueldade, conferir, a exemplo, Paul Virilio (1993) e Olivier Mongin (1999).

⁵⁷ Sobre a crueldade e a fotografia, cf, a exemplo, Susan Sontag (2003).

⁵⁸ Sobre mídia e a crueldade, é possível conferir, a exemplo, a coletânea *Estética da crueldade* organizada por Ângela Dias e Paula Glenadel (2004).

⁵⁹ Sobre a crueldade e a filosofia, ver Clement Rosset (2002), Camillé Dumoullé (1992) e Gilles Deleuze (2009).

teatro de Artaud. Essa é, sem dúvida, uma traição não só legítima, mas necessária. Não porque a crueldade seja inaplicável, irrealizável concretamente nos currículos que conhecemos, mas porque seu principal poder é o de constituir “uma seara do inesgotável” das potencialidades curriculares. Ery dá prosseguimento a seu empreendimento de multiplicar a experiência de Artaud e o Teatro nos currículos até não acabar mais.



1º Carta sobre a Crueldade: por uma ética da crueldade curricular

Meu caro amigo Q,

Estou imensamente radiante com sua disponibilidade em conversar sobre minha viagem para se chegar a um currículo com Antonin Artaud e o teatro. Sua inquietação ante minha proposição de *uma ética da crueldade curricular* em nosso último encontro levou-me a escolher o território da crueldade de Artaud para o início de nossas correspondências. Nesta carta, e provavelmente em mais algumas, quero explorar com calma o fascínio dessa palavra tão cara à Artaud e sua potência no território curricular. Ocorreu-me que, antes mesmo que pudéssemos falar em teatro propriamente dito, a crueldade é um estratégico ponto de conexão entre o teatro de Artaud e um currículo, porque de algum modo ela é o testemunho de nossa existência nos artefatos da cultura, seja em um teatro, seja em um currículo. É a crueldade que arrasta Artaud para o teatro que, antes de formular o Teatro da Crueldade, já tinha sido ator de cinema, membro de companhias teatrais, crítico de teatro, músico e cenógrafo. O espaço cênico apresenta-se para Artaud como a possibilidade de viver a crueldade da vida em todas as suas formas para restituir ao homem a liberdade criadora e instauradora das forças do mundo (DUMOULIÉ, 1996; DERRIDA, 1971). A crueldade que roubo de Artaud para dispor suas linhas em um currículo é expressão da tensão entre as forças do mundo e as formas de uma vida. Tenho acreditado, meu amigo, que seria sobre essa mesma tensão – forças e formas – que um currículo se sustenta e a partir da qual podemos extrair um exercício ético. Conectar crueldade, ética e cultura em um currículo foi, portanto, o objetivo a que me propus encarar na carta de hoje.

Uma espécie, entretanto, de silêncio sacrificial diante da crueldade parece se instaurar no território curricular. No entanto, não é interessante que, quando se tem ensaiado no território curricular “um outro teatro da crueldade” (GALENO, 2005, p. 161), bem distante da imagética radical do Teatro da Crueldade de Artaud, mais próximo da violência degradante do corpo físico, a crueldade seja sacrificada nos jogo dos conceitos curriculares? Não seria a marginalidade das suas imagens de pensamento um signo de algo não pensado que preocupa um currículo tanto mais quanto é delegado a problemática a outros territórios disciplinares: a sociologia da educação e da juventude, a psicologia escolar ou mesmo a psicanálise aplicada à educação⁶⁰, por exemplo? Como filhas respeitadas, entretanto, a crueldade, sob o signo da violência física ou moral, da agressão ou da patologia, acaba por entrar no jogo conceitual para repetir o silêncio sacrificial de um currículo que parece provir de uma impossibilidade de inscrever a crueldade em seu pensamento. Seu escape à captação conceitual pelos currículos não seria porque ela põe ou pode por em jogo a experiência curricular com tal, cujo estatuto permanece enigmático? Isto é, seu *princípio de crueldade*⁶¹, nos termos de Clement Rosset (2002) – que o currículo, *um currículo, qualquer currículo torna-se um exercício de crueldade*.

Inicialmente, Q, nos será útil fazer certo mapeamento no que concernem as linhas do pensamento autêntico de Artaud sobre a crueldade – ainda que o termo autêntico possa ser muito equívoco. Uma coisa, aos menos para começarmos, podemos daqui para frente consagrar: o que trago de Artaud não se trata absolutamente de perversão ou trucidamento, pelo menos não de modo exclusivo. É o próprio Artaud que, em diversas passagens, nos alerta sobre o uso do termo: “não se trata, nessa crueldade, nem de sadismo, nem de sangue [...]. A palavra crueldade deve ser considerada num sentido amplo [...] e não no sentido que geralmente lhe é atribuído” (ARTAUD, 2006, p. 177). Artaud ainda continua “uso crueldade no sentido de vida, no sentido gnóstico de turbilhão de vida que devora as trevas, no sentido da dor fora de cuja necessidade inelutável a vida não consegue se manter” (ARTAUD, 2006, p. 119). A crueldade em

⁶⁰ Um relatório produzido pela Unesco sobre violência e escola (ABRAMOVAY; RUA, 2002) traz exclusivamente contribuições desses campos. Torna-se interessante notar a desconstrução operada por Jacques Derrida (1971), no ensaio *A palavra soprada*, no modo pelo qual tanto o discurso crítico tanto o discurso clínico teriam tratado a relação entre crueldade, esquizofrenia e a produção artística de Artaud.

⁶¹ Clement Rosset (2002) intenta propor um certo número de princípios que regeriam uma ética da crueldade: o princípio da realidade suficiente e o princípio da incerteza que teriam por objeto fazer aparecer a crueldade do real. Essa noção de real, como Ery deixa transparecer nas cartas agrupadas nessa sessão tanto nas próximas duas sessões, é muita mais problemática em Artaud do que Rosset (2002) faz parecer.

Artaud é a própria vida, outro nome para vida, na medida em que, toda força, a cada instante, distende a vida até o limite constituindo formas.

A crueldade é, sem dúvida, uma das constantes melhor demonstradas ao longo da vida de Artaud, uma ideia que progressivamente se aguça e se exaspera pelos seus escritos. O que não quer dizer que seja possível dar-lhe um sentido único e permanente, inserir-lhe uma racionalidade externa e iluminatória. Nem sequer podemos nos remeter a possibilidade de um núcleo estável da crueldade na obra de Artaud. Posso me referir, ainda que de modo bastante limitado e superficial, as três *Cartas sobre a Crueldade* inseridas em *O Teatro e Seu Duplo*⁶² (ARTAUD, 2006), ao *Manifesto do Teatro Alfred Jarry*⁶³ (ARTAUD, 2004c), a última das três *Cartas sobre a Linguagem* (ARTAUD, 1978) ou ainda a página capital de *Acabar com as Obras-Primas* (ARTAUD, 1983b). Um estudo, ainda que sem profundidade, denota logo que ela ultrapassa muito a ideia de teatro tradicional que nós temos (NOVARINA, 1964). A crueldade, contudo, excede largamente uma reflexão puramente técnica ou teatrológica, suas linhas de pensamento vão além de se imprimirem na arte chamada “teatro”. Espalham-se por toda a cultura ocidental, compõem “um sistema de críticas *abalando o todo* da história do Ocidente mais do que um tratado de prática teatral” (DERRIDA, 1971, p. 153, grifo do autor). A crueldade é da ordem da cultura não porque se apresenta nas formas, modelos ou práticas teatrais; ela compõe essa ordem em um sentido absoluto e radical.

Marquemos, doravante, um ponto: existem distintas imagens de pensamento da crueldade mobilizadas no pensamento de Artaud. Três linhas, pelo menos, atravessam sinuosamente os territórios dos seus textos. Neles, uma *linha ontológica* da crueldade dar-se a ver, passa-se pela expressão de uma *linha mobilizadora* e chega-se a uma *linha física* da crueldade – embora, meu amigo, não esteja muito certo de nenhuma destas qualificações. As linhas componentes da crueldade não se excluem muito menos se hierarquizam. Ao contrário, elas coexistem no mesmo plano conceitual, deslizam constantemente uma sobre as outras, traçando uma miríade de implausibilidades possíveis sobre a crueldade. Permita-me, meu amigo, lançar mão de uma pequena digressão de pensamento, um pequeno exemplo arrancado do próprio teatro para que

⁶² *O Teatro e Seu Duplo* é obra mais divulgada e conhecida de Antonin Artaud. Constituído de conferências, manifestos, cartas e artigos, escritos entre 1931 e 1936, e o livro foi publicado em 1938, após o retorno de Artaud de sua viagem ao México. Artaud já estava internado na clínica de Saint-Anne e só soube da publicação posteriormente.

⁶³ Companhia teatral fundada por Antonin Artaud conjuntamente com Roger Vitrac e Robert Aron, na qual foi responsável pelas encenações de *Os mistérios do Amor* (1927) e *Victor ou as crianças no poder* (1929) de Roger Vitrac, *Gigogne* (1927) de Robert Aron, *Partage de Midi* (1928) de Jean Claude Claudel, *O Sonho* (1928) de Strindberg e *Ventre queimado ou A mãe Louca* (1927) de sua própria autoria.

percebamos os meandros da “cruel razão poética” (BLANCHOT, 2001, p. 43) de Artaud. Na verdade, daqui para frente, lançarei mão de diversas “notas” em nossas correspondências, notas de todo o tipo de material que fui encontrando por aí e que possa sugerir uma composição notável para se chegar a um currículo com Artaud e o teatro.

Notas de um espectador
O Dragão (Cia Amok de Teatro, 2008)

Foi em um dia destes qualquer, não vou me lembrar exatamente quando, que sai de casa em direção ao teatro. Na sala de espetáculos: O Dragão. O título é uma referência a este monstro devorador chamado de guerra. Era mesmo um encontro com um nome intitulado Teatro em Tempos de Guerra, ou algo assim. Não sei precisar ao certo. Na verdade, não sei nem se vou conseguir descrever o impacto e a força daquela encenação na qual a crueldade espalhava-se de uma ponta a outra. O muro de cobre atravessando o meio do palco, as pedras ao redor da cena, as estruturas de arame. Sim, aquilo era um campo de refugiados. Sem comentários, sem conflitos, sem alardes ou histerismo, cruas, secas, austeras, as histórias reais de quatro personagens, dois palestinos e dois israelenses, expõem a maldição da guerra. Entregam com toda força em sua narrativa os corpos destroçados, as famílias destruídas, as cidades reduzidas a nada mais que ruínas. A música, por meio de instrumentos de corda e percussão executados ao vivo, faz derramar o choro de tantos e incontáveis mortos. Tudo aquilo revira algo por dentro, toca, mexe, provoca, afeta...

Ali, naquela encenação simples, a crueldade física da guerra, o destroçamento de corpos pelas bombas, a perda dos filhos esfacelados sob os escombros por mães e pais, permite a vivência de uma crueldade muito mais profunda: a crueldade da existência humana. Ao mesmo tempo, a conjunção dessas linhas da crueldade faz dela própria um mobilizador da necessidade de reconstrução de uma existência outra para homens e mulheres refugiados em seu próprio mundo de guerra. Amigo Q, Artaud reconhece mesmo uma linha da crueldade que se conecta com a tortura e violência física, tal como nós a conhecemos, ao denunciar, por exemplo, o genocídio sistemático do regime nazista (*Carta a Sônia Mossié*, ARTAUD, 1971) ou as situações pelas quais passava nos manicômios (*Carta aos chefes de manicômios*, ARTAUD, 1983c). Em seus projetos de encenação, da tragédia *Os Cenci* até *Tiestes* de Sêneca e *MacBeth* de Shakespeare, ocorrem com frequência mortes, suplícios e até certo sadismo na exibição deles. A exposição nua e crua desse material, contudo, não é gratuita. Não há um interesse de utilizar a linha física da crueldade para uma representação fiel e clara da “baixeza humana”. Certamente, há um efeito quando rostos e corpos de atores se contorcem, gritam, atacam a moralidade do público, mas o território cênico não se altera de maneira

fundamental pela mera exibição da crueldade física. “Não se trata mais, então, apenas do espaço real que o palco nos apresenta, mas de um outro espaço” (BLANCHOT, 2001, p. 43). A vivência e a exposição do sangue, da morte, do sadismo e seus afins, permite que vivamos uma “crueldade muito mais terrível e necessária que as coisas podem exercer contra nós” (ARTAUD, 1978, p. 95). Em *O Dragão*, por exemplo, não se trata exclusivamente de descrever os horrores sangrentos da guerra entre palestinos e israelenses, mas de se perguntar sobre que mundo e que vida são os que nós estamos sustentando.

Artaud encontra no território do teatro a possibilidade de que exposição da linha física da crueldade tem de trazer à tona um testemunho de nossa existência na cultura, apontar para o modo como nos tornamos aquilo que somos. “Sei que estou enfermo e que sofro muito, não tanto das más condições físicas, mas de outros males que são quase os mesmos que me torturam aqui e que, em todo caso, tem a mesma causa” (ARTAUD, 1977, p. 21). A crueldade física é apenas a expressão comum ou recorrente de uma crueldade da existência humana, uma crueldade da vida, uma crueldade de se estar vivo. “Eu sofro terrivelmente da vida. Não há nenhum estado que eu possa atingir” (ARTAUD, 1976b, p. 20). O espaço cênico do teatro é aquele capaz de fazer das matérias que tomamos por estatutárias da vida, tão pobres e tão vis, um exercício de criação poética, desterritorializando a crueldade física e com ela potencializando e atualizando a existência do homem. Estamos, aqui, diante da efetiva realização do Teatro da Crueldade. “Atitudes temíveis e que se tomam por inumanas são mesmo, talvez, o solo fecundo de onde somente pode surgir alguma humanidade, tanto sob a forma de emoções, como de ações e obras” (NIETZSCHE, 1983, p. 192). Há em Artaud, deste modo, também uma espécie de crueldade mobilizadora, que arrebatava a vida, que a insufla para um movimento para fora de todas as lógicas.

Por hora, gostaríamos que nos detivéssemos no modo como o encontro entre essas três linhas permitem traçarmos uma imagem de pensamento para a composição da ética de um currículo. Podemos extrair que estamos falando, primeiro, de uma crueldade que é da linguagem que “nos produz como sujeitos de certo tipo” (ROSE, 2001), que diz quem nós somos e devemos ser. Uma crueldade que é de ser quem se é, ou de ser quem querem que nós sejamos. Uma crueldade que é das coerções do Ser como princípio, forma e lugar da existência (REY, 2002). Quando fala de crueldade, de um modo ou de outro, Artaud toca na questão da linguagem (FERNANDES; GUINSBURG, 2004). Trago suas linhas para pensar um currículo justamente porque

um currículo é um ser da linguagem (CORAZZA, 2001), é texto, é discurso (SILVA, 2006). A crueldade é da ordem da linguagem, é da vida, é da vida de um currículo e da vida que um currículo faz. “Disse crueldade como teria dito vida” (ARTAUD, 1978, p. 137).

A crueldade de um currículo nasce, assim, desse dilaceramento entre a força vital e as formas do vivo. Entre a pulsão que nos atravessa e o corpo que temos que construir em um currículo. É uma expressão do conflito primordial entre forças e formas que dilaceram o homem a cada minuto (VIRMAUX, 1978). “Há a verdade que é terrivelmente cruel. É tudo” (ARTAUD, 1967, p. 195). As formas de vida do homem existem entre duas coações que as matam e as fazem viver ao mesmo tempo. Ora, Q, Artaud e o teatro nos permitem pensar que de um lado, a crueldade é máquina coercitiva de um currículo, porém, formadora dos princípios da vida, dos signos que se inscrevem no corpo ou das categorias que estruturam a sensibilidade. De outro, é a violência das forças que jorra como um jato, impulsionando a vida para o movimento, permitindo que outras forças entrem na composição da existência para alcançarmos “uma espécie de vida liberada, que ponha de lado a individualidade humana e na qual o homem não passa de um reflexo” (ARTAUD, 1978, p. 139). Por mais que acreditemos que damos a forma que queremos as matérias constitutivas da vida, mal sabemos que estamos fazendo apenas aquilo as forças querem.

Há muito curriculistas têm empreendido todo um movimento no território curricular para rasgar as peles e os corpos, para trazer à tona que não estamos ou não temos porque permanecer fechados em nós mesmos (CORAZZA, 2002a; 2010; TADEU, 2003a, PARAÍSO, 2010b). Solicitar a crueldade em um currículo é encontrar-se com essas linhas do território curricular para estarmos diante da condição daquilo que um currículo nos separa: a própria vida, o teatro de existir. A crueldade chega sem bater à porta para atacar a carne que somos e não conseguimos viver sem. Possibilita a chance de acessar, a todo instante, um reservatório de novos possíveis. ”Sinto que um outro homem nasce” (ARTAUD, 1967, p. 176). O projeto do Teatro da Crueldade de Artaud era reconstrução da existência humana. E não é este um dos sonhos de muitos de nós em um currículo? Por certo, não é fácil precisar como isso se torna possível em um currículo. Poderia mesmo existir um currículo que abdique das formas em nome de mobilizar forças? Por a vida em cena para se deliciar na pele com seus desdobramentos e deslizos, com as “*novas revelações do ser*” (ARTAUD, 1967, p. 43)? Se a crueldade permeia um currículo por ser um constituinte de formas – formas de ser, de estar, de

viver, junto ou separado, no mundo – ela também pode oferecer a potência de uma vida ao nos convidar a uma ética da resistência diante do atrofiamento dos sentidos de um currículo.

Sei que você vai argumentar que a escolha da palavra ética também acarreta certo risco. Concordo contigo, especialmente quando posta ao lado do vocábulo cruel. Para um currículo, um artefato tão afeito a disciplinas, matérias e conteúdos, não é de se estranhar que a ética se torne, logo, tema curricular em pauta de documento oficial (BRASIL, 2007). Porém o que me inquieta é se antes um currículo não está ele mesmo envolvido em um exercício de ética? Se a crueldade refere-se ao modo como as forças tocam nas formas da vida, uma ética da crueldade curricular é antes e, sobretudo, um compromisso com a vida de um currículo, com a potência de uma vida. A vida é potência e “o sentimento de potência é exatamente o equivalente a crueldade” (NIETZSCHE, 1986, p. 84). Por isso mesmo a questão da crueldade só tem relação com a categoria da ética e, inversamente, a questão da ética nos introduz a dimensão da crueldade. A crueldade em Artaud é isto que “exprime a lógica da vida, ou atribui a vida uma definição puramente lógica. Uma nova lógica que não obedece às leis da racionalidade moral, mas que se apresenta, justamente, como a lógica da ética” (DUMOULIÉ, 1992, p. 25). Uma lógica que funciona mais pelo seu grau de potência, o poder de um currículo afectar, sua força de contágio sobre a vida dos seres e povos que aí existem, em como um currículo contagia e se deixa contagiar. Engravidar de virtualidades outras a atualidade cinzenta de um currículo e das formas de vida que ele constitui, abrir paisagens onde tudo parecia sufocado demais.

Ainda que seja preciso reconhecer que, tradicionalmente, a ética tem sido discutida ora como algo que diz respeito ao bem ora como algo que compete ao direito, “o que constitui um claro embate entre os arautos da virtude e da felicidade em oposição aos apologistas do direito e das obrigações morais” (EAGLETON, 2010, p. 122). A própria determinação ética da pedagogia tem dado lugar ao juízo moral, submetendo os currículos à convenção do Bem e do Mal (CORAZZA, 2002b). Seja de que forma for, até agora “o que não se perguntou foi se pode haver algo de novo na ética?” (RAJCHMAN, 1993, p. 167). Meu amigo, tenho preferido tomá-la muito mais como “uma tipologia dos modos de existência imanentes, [...] a diferença qualitativa dos modos de existência” (DELEUZE, 2002, p. 28). Um exercício que nos habilita a desfrutar as forças de uma vida, a reagir a ela de maneira mais sensível (MCCABE, 2003), a saborear a doçura e a violência do movimento das forças que rondam um

currículo. As linhas da crueldade de Artaud entram no território da ética, justamente “*para acabar com o Julgamento de Deus*” (ARTAUD, 1983d, p. 43), para não submetê-la ao vampirismo moralizante do juízo teológico do Bem contra o Mal. “*Pesar os nervos*” (ARTAUD, 2004e, p. 118) e por para pensar o imponderável na vida de um currículo.

A imperiosa obrigação de pensar conjuntamente os três termos da estranha equação, ética, currículo e crueldade, resulta de um conflito que se enraíza no encontro com as linhas pós-críticas de currículo: a produção engenhosa de nossa existência. “A vida é a juíza suprema” (NIETZSCHE, 2006, p. 31). Tudo o que vive é o princípio irreduzível da cultura⁶⁴! Minhas inquietações por uma exigência de uma ética da crueldade curricular são frutos desses entrelaçamentos entre as linhas da crueldade de Artaud, o território da ética e o território de um currículo. Não porque ela não pode deixar de acontecer. Qualquer currículo está por aí, acontecendo, sem que precise recorrer a um exercício como esse. A ética da crueldade curricular não está submetida a nenhuma fatalidade do destino. Como produção humana, ela não está dada, ela precisa ser produzida, desejada, agenciada em um currículo. Sua exigência é, pois, da ordem daquilo “que quer um currículo” (CORAZZA, 2001, p. 18), daquilo que quer um currículo que quer viver e de que tipo de vida quer um currículo. Não sei se vamos conseguir reavivar, preservar e conservar os currículos em que vivemos, nem creio que valha a pena prender-se a isso. Há riscos? É claro, estaria sendo débil se os negasse. Só que nas circunstâncias atuais, creio que vale à pena corrê-los.

Com o carinho de sempre,

Espero por você hoje à noite em frente ao teatro,

Ery.



2º Carta sobre a Crueldade: O Grande Sono do Currículo

Meu querido Q,

⁶⁴ As concepções de cultura de Artaud e Nietzsche parecem, ao longo de suas respectivas obras, soar tão diferentes como próximas. Para um estudo aprofundado das concepções de cultura em Nietzsche e Artaud, ver Dumoullié (1992).

Que surpresa adorável foi sua resposta! Fiquei absurdamente feliz em recebê-la. É mesmo difícil escapar a plausibilidade de suas indagações. Farei, hoje, peço licença para tanto, um recorte específico delas para explorar currículo e cultura a partir daquilo que chamei, em nossa última carta, de linha ontológica da crueldade e sua relação com a constituição de formas de vida em um currículo. Você me indaga sobre o que seria esse princípio de crueldade de um currículo, sobre como e porque seu matrimônio com a cultura faz desse artefato um exercício de crueldade. Talvez seja preciso, assim de partida, dizer que não argumento contra a cultura, não é a favor da “não-cultura”⁶⁵ que dirijo uma ética da crueldade curricular. Estou inclinado para um engajamento da já argumentada “centralidade da cultura”⁶⁶ (HALL, 1997) no território curricular, na forma pela qual ela “penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo” (HALL, 1997, p. 6). Uma ética da crueldade curricular não existe “fora da cultura”, ao contrário só existe porque é mediada culturalmente. O próprio exercício do Teatro da Crueldade só se dá na e pela cultura (ARTAUD, 2006; OLIVEIRA; ARAUJO, 2011; ARANTES, 1988). Quando a ética concerne à textura e a qualidade de toda uma forma de vida, as exigências éticas são também coextensivas ao trabalho da cultura (EAGLETON, 2010). Sem ética, nenhuma cultura subsiste. Afinal, o campo cultural está indissociavelmente ligado à vida, é ela que tem que dar o testemunho de sua qualidade (DELEUZE, 1976). A crueldade é da ordem da cultura, é de como da fabricação de *formas de uma vida* extraímos uma cultura, de como o exercício de constituir *formas de existir* torna-se um exercício de crueldade, ao ponto que é possível afirmar que a crueldade é “um dos mais antigos e indelévels substratos da cultura” (NIETZSCHE, 2006, p. 38).

Crueldade é a tradução portuguesa de *cruor*, de onde deriva *crudelis*, designação para a carne escorchada e ensanguentada, assim como *crudus*, que por sua vez, designa cru, não digerido, indigesto (ROSSET, 2002). Tentemos, pois, reduzir um currículo na sua conexão com cultura a uma realidade tão sangrenta quanto indigesta. Sem dúvida, as dualidades múltiplas do par currículo e cultura há muito já foram pintadas, repintadas, com velhas e novas tintas, sob vários matizes e tons, de tal maneira que esse

⁶⁵ Conceito desenvolvido pelo semiologista Iury Lotman (1978) que argumenta que a cultura é um sistema de signos construído historicamente que forneceria um modelo de significação ao homem das coisas que só podem entrar no sistema de signos pela culturização. Ao conjunto de elementos que estão fora da cultura e precisam passar por tal processo para entrar no modelo da cultura, o autor chama de não-cultura. O argumento de Lotman teve impacto considerável na semiologia do teatro. Cf. PAVIS (2008)

⁶⁶ Sobre a centralidade da cultura, ver ainda Jameson (1996), Silva (2006), Williams (2008); Veiga-Neto (2003) e Paraíso (2004c).

conturbado casal semântico não pode ser pensado um sem o outro (PARAÍSO, 2004c). Essa discussão é, sem pestanejar, a principal tendência do campo curricular (LOPES; MACEDO, 2002; 2006). Um currículo é “tanto um território de produção ativa da cultura como campo de contestação cultural” (SANTOS; PARAÍSO, 2006, p. 3). E cultura, por sua vez, o que se pode dizer dela? De partida, lanço-me, ao modo de Artaud (2006, p. 18), “contra a idéia separada que se faz da cultura, como se de um lado existisse a cultura e, de outro, a vida; como se a verdadeira cultura não fosse um meio apurado de compreender e de exercer a vida”. Um convite a considerar que cultura é ação, é atividade, é experiência (SILVA, 2006; MACEDO, 2006) já tem mesmo circulado no território curricular.

Q, não foi meio por aí que aquilo que se convencionou chamar de Estudos Culturais⁶⁷ em Educação deu uma nova guinada no casamento entre currículo e cultura⁶⁸, ao pensá-la *como descrição de modos de vida* (WILLIAMS, 2000)? Recorro aos Estudos Culturais, aqui, porque eles sempre estiveram às voltas com as questões das *formas* através das quais nos sustentamos subjetivamente (JOHNSON, 2006). Os modos pelos quais os currículos inscrevem *formas de vida*, traçados de existência, o modo como esse casamento faz parir seus filhos, ou seja, eu, você e todos nós. Currículos constituem formas de vidas: formas de vida generificadas (CUNHA, 2011, REIS, 2011, CARVALHAR, 2009, PARAÍSO, 2010b; 2010c), formas de vidas infantis (SILVA, 2010), formas de vida discentes e docentes (FREITAS, 2008), formas de vidas juvenis (SALES, 2010). Em um currículo, vivemos de alguma forma. Entramos ou saímos de forma. Estamos ou não em forma. Pelas formas, somos informados. Nossos conceitos sintetizam formas. Tateamos para reconhecer formas. “Formas são odes do espírito humano a facilidade” (CORAZZA, 2010, p. 81). Formas nos igualam. Apaziguam

⁶⁷ Os Estudos Culturais surgem na década de 1960 como prática institucionalizada a partir de pesquisas do *Center for Contemporary Cultural Studies* sediado na *Escola de Birmingham*, na Inglaterra. Sua realização mais importante talvez seja a de celebrar o fim de um elitismo edificado sobre as distinções arbitrárias da cultura. Ver uma história introdutório dos Estudos Culturais em Escosteguy (2006); Nelson; Triechler; Grossber (2008).

⁶⁸ O conceito de cultura não é, contudo, trazido ao campo curricular pelos Estudos Culturais, embora eles façam uma profunda reviravolta na discussão vigente até então (COSTA, 2005). As teorizações tradicionais e críticas, desde a Sociologia do Currículo Americana e da Nova Sociologia da Educação, já tinham posto o par currículo e cultura em discussão no campo curricular, já tinham lhe conferido o prestígio que eles desfrutavam (MOREIRA; SILVA, 1994; MOREIRA, 2001; 2002), a tal ponto que em mapeamento recente do campo curricular no Brasil, Lopes e Macedo (2006) apontam o conceito de cultura como uma das principais categorias teóricas e analíticas utilizada no campo para além da perspectiva teórica. Ainda que Macedo (2006) alerte para o fato de que o conceito de cultura continua a soar, em sua maioria, como um conjunto de repertórios dados em um campo social. Ademais, Silva (2006) destaca que as teorizações crítica do campo curricular têm operado com um conceito fundamentalmente estático e essencialista de cultura.

conflitos. É mesmo possível produzir uma enciclopédia, um conjunto de inventários só com formas de vida de um currículo.

O que é uma forma de vida de um currículo? De onde surgem as formas de vida? No que elas são tão desejáveis? Como é possível seu surgimento na cultura e em um currículo? Que função desempenha uma forma de vida? Será isto a vida? Será isto viver? Viver é viver uma forma? Uma ética da crueldade curricular com a qual me ocupo funciona a partir de dois movimentos: dar conta tanto dos autoengendramentos das formas de vida em um currículo, bem como dos movimentos fecundos e virtuais que possibilitam a permanente invenção de formas de viver. Especialmente hoje, usarei a crueldade do teatro de Artaud para me deter na primeira dessas operações em um currículo.

Os mapas de formas de vidas de currículos que listei acima apontam que toda forma de vida que um currículo cria e sustenta “é um composto de relações de forças” (DELEUZE, 1988, p. 167). As formas de vida são como efeitos, produtos de um jogo múltiplo e muito concreto das forças de um currículo que dão forma a vida. Onde há vida, há combate de força contra força. Há forças agindo sobre outras e sendo levadas a agir por elas. “Não se faz nada, não diz nada, mas sofre-se, desespera-se e combate-se, sim, creio que em realidade combate-se” (ARTAUD, 1974, p. 236). Onde há vida, há força com poder de afectar e ser afectada (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Há força com vontade de potência que quer comandar outra vontade e ter sua potência intensificada⁶⁹ (DELEUZE, 1976). Toda forma de vida que se cria e sustenta é mesma erguida sob essa incessante luta de forças que compõe um currículo. Às vezes é preciso concordar com Artaud (1978, p. 176), “a guerra que pretendo fazer provém da guerra que fazem contra mim”. De outro modo, a formação de uma vida continuaria um mistério improvável ou um milagre se não se concedesse à ação e ao combate das forças entre si, no qual uma força submete outra força à própria unidade que ela supõe ter (DELEUZE, 1991). Um currículo está sempre em relação com as forças das quais ele se apropria, territorializando as forças em formas vida.

Tenho acreditado, Q, que um currículo é um artefato ético-político porque faz da vida dos seres uma forma ou mesmo muitas formas de vida. O homem moderno é um

⁶⁹ Deleuze (1976) estabelece uma tipologia das forças, distinguindo entre forças reativas e forças ativas. As primeiras exercem-se assegurando os mecanismos e as finalidades, preenchendo as condições de vida e as funções, as tarefas de conservação, de adaptação e utilidade. As segundas não concedem à utilidade e à conversação, exerce-se se apoderando, impondo-se, criando formas, explorando circunstâncias, são as forças plásticas da metamorfose.

animal político, justamente, quando faz da sua vida de ser vivo, uma forma (FOUCAULT, 2004). Só que uma forma de vida de um currículo é apenas uma materialização específica, uma atualização muito especial entre forças num campo de multiplicidade que o povoa. “Não importa quão habitual, repetitiva e socialmente compulsória, ela retêm sempre o caráter de uma possibilidade” (AGAMBEM, 2000, p. 74). Ela é apenas um modo muito particular de se exercer a vida, um dos modos pelo qual as *forças do Fora* entram em relação (FOUCAULT, 1990). Meu amigo, utilizarei, daqui pra frente, essa expressão de “Fora” porque, na minha sugestão, é imprescindível ao exercício da ética da crueldade curricular.

O signo da crueldade do teatro de Artaud não indica que há um mundo de forças que pulsa fora de nós e que as formas de vida acabam por recusar? Ali “onde malham as forças” (ARTAUD, 1987, p. 31), ali, onde “a sombra do eclipse faz uma parede de zigzagues da elevada alvenaria do céu” (ARTAUD, 1993, p. 31). A este campo irreduzível, a este elemento informe das forças, podemos chamar de Fora. As forças do Fora não são assim chamadas, apenas, porque vêm de fora, do exterior. Suas forças colocam o pensamento em estado de exterioridade. Jogam as coisas do mundo num campo informal onde pontos de vista heterogêneos, correspondentes à heterogeneidade das forças em jogo, entram em relação (ZOURABICHVILI, 2004). O Fora é um espaço de singularidades, de matérias não formadas, funções sem nenhum tipo de formalização, forças sem estratificações, fluxos não capturados, pura virtualidade da vida (DELEUZE, 2005). É aquilo que não permite as coisas se assentarem, se territorializarem, e que persiste, insiste e subsiste no meio delas, mantendo vivo o movimento desterritorializante das forças que virtualizam a existência. As próprias linhas que separam os territórios de uma forma de vida do Fora estão continuamente em fluxo. A vida não para de brotar por todos os lados. Fora: O incriado! O indomável! Oh, sim! “Imanência absoluta! Uma vida” (DELEUZE, 1997, p. 4). A força do Fora é a Vida. A força do Fora é a crueldade arrebatadora da vida.

O Fora tem uma potência de forçar a vida de um currículo, agir com crueldade sobre as linhas de pensamento do mesmo e de suas formas de vida para aquilo que ele não pensa e nem vive ainda. Só se é possível falar em uma ética da crueldade curricular porque a linguagem não é “nem verdade nem tempo, nem eternidade nem homem, mas a forma sempre desfeita do fora” (FOUCAULT, 2002, p. 162). Em últimas palavras, o Fora da ética da crueldade curricular é o modo pelo qual as forças forçam as formas de vida de um currículo, desterritorializam o pensamento, mobilizam na atualidade de um

currículo virtualidades inovadoras e imprevistas, desafiam um currículo a “atingir a vida como potência do Fora” (DELEUZE, 1988, p. 115). Não seria esse o exercício de crueldade do Teatro, mesmo que Artaud não use esse termo explicitamente filosófico? Gilles Deleuze (1998) não cansa de insistir, pensar vem sempre do fora, se dirige a um fora, é relação absoluta com o Fora, um Fora que violenta o pensamento e o força a sair do lugar. Aumentar a permeabilidade de um currículo ao Fora, o que pode, sem dúvida, dilacerar os pensamentos e as vidas que ele sustenta, mas a partir do qual se encontra um exercício de ética curricular.

Bem poderíamos dizer que esse é um sinal de um caminho de liberdade em um currículo, à medida que a vida é errância das forças. Q, mas sabemos também que o jogo de forças de um currículo pode revelar-se de uma brutalidade voraz. Os currículos como conhecemos institucionalizam a guerra de forças do Fora dentro de si. Aproximam-se de um modo aterrorizante de certas descrições de Artaud: “esta cidade de cavernas e muros que projecta arcos cheios e cavos como pontes no abismo absoluto” (ARTAUD, 1993, p. 32). Um currículo luta para manter a coerência das formas e expulsar toda força que for estranha a elas. Essa guerra entre as forças, geradora da necessidade de uma forma de vida, o “andar interior de cima” (DELEUZE, 1991, p. 54), ergue as formas acima e coerente à textura infinitamente cavernosa das forças do Fora. As forma de vida de um currículo separam-se do Fora, separam a vida do Fora, tornam-se entorpecimento do jorro incontável das forças. Espécie de expressão de uma esperança desesperada, que uma unidade se dê em um plano superior, consumida as forças num cadinho de regeneração absoluta. As formas de vida de um currículo equivalem a um protesto contra o incontável campo de forças, espécie de atracadouro que oferece segurança ante o oceano voraz do Fora. Na descrição de Artaud (1976b, p. 57):

a carne não toca mais na vida / esta língua que não chega a ultrapassar sua casca/ esta voz que não passa mais pelas vias do som/ esta mão que esqueceu mais que o gesto de tomar/ que não chega a determinar o espaço onde ela se realizará sua preensão / este cérebro enfim onde a concepção não se determina mais em suas linhas / tudo isso que faz minha múmia de carne fresca / dá adeus do vazio onde a necessidade do ser não se colocou mais (ARTAUD, 1976b, p. 57)

A crueldade curricular expressa uma separação brutal entre formas de vida e as forças do Fora em um currículo. “Uma ruptura entre as coisas e as palavras” (ARTAUD, 1978, p. 9). A criação e existência de uma forma de vida tornam-se, deste modo, um exercício de crueldade. Uma vida separada das forças que a produziu como forma e a

faz passar: eis a condição essencial para o nascimento da cultura (NIETZSCHE, 2007). Poderíamos até dizer que em nome da cultura, expulsamos a vida. Um nascimento à base de fórceps e arame farpado, sempre forçado e cerceando as forças. “A cultura é adestramento e seleção” (DELEUZE, 1976, p. 62). A cultura age, nomeia, dirige as forças do Fora em formas de vida. Modo propriamente humano de se defrontar com tudo aquilo que o ultrapassa. Funciona como uma expressão da variação entre forças encarnadas em formas de vida. É por ela que abstraímos as formas em que as relações de forças ganham corpo nos currículos. Interesseiro e, sobretudo, necessário esquecimento. A cultura como uma atividade de inflexão das forças do Fora, através da qual se cria uma forma de vida, encerra dentro de si nada mais que o Fora, com suas partículas desaceleradas segundo um ritmo próprio, seja ele dos tambores africanos ou do *eletro music* na boate, e em uma velocidade específica, onde nos tornamos mestres de nossa velocidade.

Uma cultura, assim, não se faz separável dos meios atrozos que servem para adestrar as forças da vida em formas de existência. O alimento da cultura é uma vontade de crueldade (ALMEIDA, 2008). Podemos também dizer que o alimento de um currículo é também uma vontade de crueldade. Campo de tortura, seu traçado marca uma territorialidade, um sensação de pertença, um dentro que é coextensivo ao Fora, como uma tatuagem que é talhada na pele a ferro e fogo. No depoimento de Artaud (1979, p. 76): “Eu, uma vez marcado, torna-se cidadão, habitante, cultivado, sim, cultivado, lavrado: eu tenho uma valeta traçada no meu corpo que repete a lei, a fórmula inexorável ‘tu deves’. Passei pela máquina cultural horripilante trituradora de singulares. Estou marcado como todos os outros”. Afinal, a história já tem mesmo nos apontado toda a violência da cultura como sua propriedade legítima (DELEUZE, 1976; 2009a). Q, às vezes chega a ser interessante como em certas narrativas sobre a origem da cultura e da civilização humana, seu princípio fundador chega a ser o crime⁷⁰. E, talvez, o seja mesmo... O quanto de crueldade não foi preciso para fabricar essa forma homem atual (NIETZSCHE, 2009)? O quão de técnicas cruéis não foi disposto para docilizar esse corpo de forças na forma-homem (FOUCAULT, 1999)? Não é mesmo com sua vida e seu teatro que Artaud testemunha essa domesticação cruel das forças do Fora em uma forma supostamente fechada e acabada?

⁷⁰ Argumento largamente desenvolvido por Sigmund Freud (1974) em *Totem e tabu* e retomado por Hebert Marcuse (1969) em *Eros e civilização*.

Um currículo não tem sido mesmo terreno privilegiado da metafísica, solo fértil para todo tipo de essencialismos, boa vontade e bons sentimentos do sujeito humanista (TADEU, 2003b)? Um currículo não é cruel ao propagar a uma forma de vida como a única possível? Um currículo não é cruel ao constituir formas de vida ou pelo menos se deter exclusivamente nesse exercício? Como expressão da cultura, é também uma prática de seleção e adestramento. Seus procedimentos encurralam a multiplicidade sedenta e faminta das forças do Fora em uma forma de vida humana. Tornam-se só mais um meio de organizar, conservar e propagar uma forma de vida como a Vida. “É com crueldade que se coagulam as coisas, que se formam os planos do criado” (ARTAUD, 2006, p. 92). É com crueldade que um currículo cristaliza o jogo das forças em formas de vida na cultura. O ato de escrever a vida, de espalhar a tinta na cultura, está meteoricamente vinculado à crueldade (LINS, 2002). Vidas enclausuradas, amarradas, amordaçadas, atadas a pregos na forma. Um currículo é, pois, resultado dessa mortificação primeira, dessa barbárie anterior, desse grande sono que aprisiona e entorpece da vida do Fora, esquecendo e abandonado qualquer virtualidade que possa se inserir nele. Eis o desespero de Artaud: “Como alguém que dorme e cambaleia, perdido/ nas trevas de um sonho atroz/ que a própria morte,/ hesita antes de abrir os olhos/ pois sabe que aceitar viver/ é renunciar a desesperar-se” (ARTAUD, 1978, p. 206).

Aceitar a crueldade como exercício de um currículo parece mesmo implantar em nós um medo desesperador. Sua aceitação como uma produção do homem para existir enquanto forma de vida humana põe em perigo a própria idéia de natureza humana (LINS, 2003). Um currículo, assim, trabalha permanentemente na expulsão da crueldade dos seus sistemas de pensamento, na tentativa de bani-la para o exterior do homem à custa de tornar a crueldade seu próprio princípio de existência. O princípio pelo qual o Homem e suas formas de vida humanas são sustentados pelos currículos na cultura. *Estamos cansados de homem!* – fórmula nietzschiana por excelência. *Estamos cansados dos currículos já existentes!* – reclamação pedagógica por excelência. O currículo está cansado e um currículo cansa. Posto e dito, assim, é mesmo um fardo! Se o homem aprisionou a vida e é preciso livrar-se do homem para liberar a vida (NIETZSCHE, 1987), talvez seja preciso livrar-se do já dado e pensado em um currículo para liberar a vida de um currículo. Experimentar o convite que Artaud (1978, p. 206) propôs a si: “assim, como uma alma marcada/ pelas almas que me levaram a vida/ eu relanço para o deus que me fez/ essa alma como um incêndio/ que o cure de criar” (ARTAUD, 1978, p. 206). Se uma vontade compulsória por composição de formas tomou de assalto à vida do

currículo, o Teatro da Crueldade permite-nos invocar uma ética da crueldade curricular na qual entram em jogo as múltiplas forças que compõem uma vida. Lei cósmica da crueldade na qual um currículo, ao se afirmar, afirma também sua incineração e ainda uma consciência aplicada desse exercício.

Aguardo com ânsia sua resposta

Mundamente seu,

Ery



3º Carta sobre a Crueldade: Encontro Marcado

Amigo Q,

Não haveria um currículo se a crueldade fosse para nós, simplesmente, uma coisa expurgável, que ele simplesmente a afastasse ou ela se eclipsasse irremediavelmente. A crueldade atravessa o mundo de um currículo, aterroriza seu pensamento. Seja como for, nos fascina mesmo quando nos mortifica, nos provoca, mesmo quando nos assusta. A crueldade tem seu charme discreto (LINS, 2003), sua doçura e delicadeza, “*sua morbidez*” (HEGEL, 2004, p. 65). Sua embriaguez inebriante. Diria que até tem sua alegria inventiva e insaciável. O casal Currículo e Crueldade, ora poliândrico, ora polígamo, nos permite perceber a lógica da repetição e da multiplicidade das máquinas esterilizantes que soçobram a síncope conceitual curricular, parada, paralizante, por considerar que estes são momentos decisivos, nos quais o pensamento curricular descobre tanto a sua falha como seu campo de virtualidade. Façamos, então, a crueldade entrar em cópula com um currículo.

Q, se faço esse esforço todo, toda essa preocupação de colocar a crueldade no coração de um exercício curricular, é para fazer do currículo um protesto contra o engarrafamento provocado pelo excesso de segmentação, territorialidade e estratificação de um currículo que rói sua própria imaginação, desespera sua alma, o estrangula como um animal malvado. Se, com Artaud, a crueldade testemunha, por um lado, a mortificação primeira de um currículo – a criação de formas de vida; por outro, a

crueledade oferece a potência de arrebatamento da vida, das formas serem tomadas e abertas as forças do Fora. É esta “linha mobilizadora” da crueledade de Artaud que gostaria de explorar um pouco mais, hoje, cumprindo minha promessa de nossas cartas passadas. Trazê-la à cena é também dispor um combate às fortalezas de um currículo que em nome de sua proteção das forças, o asfixia. Quem sabe, assim, podemos manter a abertura de um currículo para além do juízo moral, do bem ou do mal, do certo ou do errado, que é condição para engajá-lo em um exercício ético. Exercício que me esforço, meu amigo, para esclarecer em *sete aforismos para uma ética da crueledade curricular*, logo abaixo a essa carta na esperança de sua leitura.

Ética da crueledade cuja bela tradução encontra-se no *Ecce Homo* de Nietzsche (2007, p. 138): “Eu prometo uma era trágica: a arte suprema do dizer Sim à vida. A tragédia renascerá quando a humanidade tiver atrás de si a consciência das mais duras, porém, necessárias guerras sem sofrer com isso”. Experimentemos fazer um currículo falar francamente sobre sua relação com a crueledade. A libertinagem de ação da crueledade também denega e suspende o real para ascendermos a uma paisagem inédita (DELEUZE, 2008). “Uma paisagem que sente aproximar-se a tempestade” (ARTAUD, 1964, p. 25) até “desembocar na explosão brusca de uma tempestade” (ARTAUD, 1964, p. 25). Escandalosa chuva de forças que põe nua a nossa existência e multiplica as forças de uma vida curricular e suas virtualidades. Uma crueledade “cuja amplidão sonda nossa vitalidade integral, nos coloca diante de todas as nossas possibilidades” (ARTAUD, 2006, p. 94). Uma crueledade que implanta, agora, em um currículo um apelo que não canso de repetir e que atravessa os escritos de Artaud: contra a eternização arbitrária de uma forma de vida. Não se trata mais somente de descrever formas de vida, a questão insaciável agora talvez seja: porque essa forma de vida e não outra? Também pode ser: com que outras forças as formas de vida de um currículo podem entrar em relação? Que novas formas de vida podem daí surgir? Uma crueledade a favor da virtualização e potenciação da vida e, por conseguinte, do teatro da existência.

Oito aforismos para uma ética da crueledade curricular

I. *Furor Incendiário*: fazer de um currículo manifestação inesquecível como “conflito perpétuo onde a vida se dilacera a cada minuto” (ARTAUD, 2006, p. 105), onde tudo na sua criação “se ergue contra nosso estado de seres constituídos” (ARTAUD, 2006, p. 105). Um currículo que ao constituir formas de vida também ataca

o próprio exercício de constituição. Sua imagem de pensamento é, agora, o fogo – “projeção perfeita e símbolo da vontade irritada/ e que se rebela imagem única da rebelião,/ o fogo separa e se separa/ ele mesmo une e desune/o que ele queima é ele mesmo” (ARTAUD, 1971, p. 121). Fogo: princípio de fecundação da vida, para o qual seu exercício de criação passa pela incineração de si mesmo. A crueldade conduz a um extremo ultrapassamento das leis sociais, tendo como força motor uma paixão compulsiva identificada com o perigo absoluto de um furor incendiário (FELÍCIO, 1996). A imagem do Fogo não significa uma aniquilação, um vale-tudo ou abandono total de todas as visões ou mesmo das teorias de currículo. Ao contrário, o fogo as requisita, escolhendo e acolhendo-as para queimá-las, o que dizer, desterritorializá-las, abrí-las ao imprevisto, ao não pensado imposto pela violência das próprias forças de um currículo. Um currículo que arde como fogo, que é atual como o fogo. Contraposto ao simbólico, à síntese, à reunião, à unificação, o furor incendiário da crueldade também faz de um currículo multiplicidade sem unidade, afirmação da vida que produz a si mesma como diferença. Ao queimar, ao desconstruir, ao destruir o que se encontra visivelmente petrificado não deixa de compor um exercício de ética.

II. *Estética do salto*: submeter um currículo ao movimento incessante de uma criação contínua que não admite sucesso ou fim. Existirá algo de mais cruel a um currículo? Usar a si a mesmo para desestabilizar os modelos tradicionais, as marcas notáveis, o tempo da ordem, da estabilidade e da precisão com os quais um currículo sempre esteve tão fortemente envolvido. Currículo sem freios, nem guias, nem limites, corredor alado! Não foi este, certa vez, um dos sentidos do vocábulo currículo (GOODSON, 1995)? Isso não significa mudar simplesmente a forma dos currículos. “Formas não podem se movimentar, no máximo lhes é concedido preparar o movimento” (DELEUZE, 1988, p. 88). Inter, trans, por conteúdos, por temáticas, por temas geradores, por ciclos, as matérias típicas de um currículo ainda permanecem imóveis: a Humanidade, a Moral, O Bem, O Mal. Há de se por elas em movimento e em transformação para passarem de uma forma a outra, fazê-las pular, saltitar. *Estética do salto*, do pulo de um gato, de golpe de um lince, que põe os métodos de um currículo a estranhar a si mesmo em seu próprio exercício de existência. É na potência da crueldade que se marca o aumento da potência da experiência curricular. Nem sequer precisamos recusar nenhuma dessas “matérias”, peguemo-las e as usemos contra si mesmas. Essas matérias são algo que se apresentam para serem simplesmente usufruídas, são territórios

problemáticos e que se valem da crueldade para existir. Cada currículo, a cada instante, em um contexto diferente, faz uma filtragem, uma escolha, uma estratégia que abre tudo isso a novas leituras, diálogos, filtrações, transformações, desconstruções, desterritorializações, exercícios de crueldade. Toda minha crença é que existe algo de potente em nossos currículos, algo infinitamente pequeno e estranho que brota ali; só nos cabe deixá-los crescer e brotar para fazer um currículo saltar. Um filme que vi recentemente bem pode nos ajudar.

Notas de um espectador
Lost Book Found (Jean Cohen, 1996)

Lost Book Found, o média-metragem americano, meio documentário, meio ficção, narra a vida de um vendedor ambulante qualquer, desses que ficam no passeio público da cidade e que nenhum de nós notaria. Desvenda a vida que pulsa nas imagens esquecidas pelo nosso olhar cansado da cidade, o mistério das coisas, das pessoas, dos lugares. Depois de ler um livro sobre a cidade de Nova York, adquirido de outro vendedor ambulante, que sequer falava sua língua, aquele homem passeia pela paisagem da cidade do modo como tudo aquilo lhe convém. Os arranha-céus, as vitrines, a sujeira das sacolas de plástico pelas ruas, os mendigos que dormem nas calçadas, aqueles que cansados dormem no trem, o cheiro dos esgotos. O céu e o chão da cidade. O território homogêneo e fechado da cidade cede pouco a pouco lugar a um espaço incerto e ao relato construído na indeterminação das linhas daquele nômade ambulante. Quantos livros perdidos não são construídos por meio de encontros com um “livro perdido” em um currículo? Quantas de nossas formas de vida, essas que nós nem sequer notamos, não encontram em um currículo um “livro perdido” que leva a abertura de uma paisagem inédita no território cercado de um currículo? De uma história imprevista? De uma experiência notável? Um material qualquer, que às vezes nem na programação estava, amplia o território de um currículo, estabelece conexões, desterritorializa sua imagens de pensamento.

III. *Violência aos sentidos*: As forças tão doces quanto cruéis implantam em um currículo a “necessidade de agir diretamente e profundamente sobre a sensibilidade” (ARTAUD, 2006, p. 109), para fazer dele algo de uma ordem que “nos desperte nervos e coração” (ARTAUD, 2006, p. 95). Nos tempos tão angustiantes quanto deliciosos em que vivemos, é preciso alcançar nossa sensibilidade. O exercício ético da crueldade de um currículo é a violência de todas as nossas sensibilidades para tirar as formas de vida desse entorpecimento ineficaz que os currículos tal como estão aí colocam. Algo do tipo ligação elétrica, ataque aos nervos. Com suas flechas envenenadas, essa *pedagogia do combate* age por uma *violência aos sentidos* nos levando a vagar por caminhos de um currículo, construindo rotas imprevistas, escapando a rigidez das estradas curriculares. Querer fazer de um currículo algo “contenha para o coração esta espécie de picada

concreta que comporta toda a sensação verdadeira” (ARTAUD, 2006, p. 97). Através de um terrorismo perverso às formas sensíveis da vida podemos fazer a crueldade chegar aos espíritos. Quando um currículo é algo da arte de superfícies de inscrição da vida, o que importa a esse exercício de ética da crueldade curricular é que “a sensibilidade seja colocada num estado de percepção mais aprofundada e mais apurada” (ARTAUD, 2006, p. 104). Afinal, as formas de vida de um currículo só se mantêm atentas às forças do Fora que rondam um currículo quando são mantidas sensíveis a elas. Quando são rasgadas, torturadas, tocadas, afectadas pelas forças. Um currículo que invade do mundo dos mortos-vivos, dos *zombies* da vida, acordando-os pelo apetite pelo não-ser, pela não-forma, pelo informe, pela forças, pelo movimento, pela fuga em um virtual.

IV. *Lógica do sensível*: isso não quer dizer deixar-se ao sabor absoluto das sensibilidades. Sentidos também se educam, se forjam e se tangem, são contingentes historicamente e culturalmente (GAY, 1999). É preciso *pensar primeiro com os sentidos*, “não recear ir tão longe quanto necessário à exploração de nossa sensibilidade nervosa” (ARTAUD, 2006, p. 98). Essa violência aos sentidos da ética da crueldade precisa mesmo de um outro “sentido intelectual determinado” (ARTAUD, 2006, p. 98). Uma lógica própria do sentido capaz de reverter a metafísica das nossas formas de vida (DELEUZE, 2000), apta a revoltar-se contra o homem psicológico e as políticas de reconhecimento. Uma ética que põe em xeque a organização, a segmentaridade, a territorialidade metafísica e transcendental das formas vida de um currículo. As formas de vida de um currículo são invenções mundanas, não estão nem além nem aquém do nosso mundo. Afinal, “no caminho que leva o que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade” (DELEUZE, 1988, p. 239). A sensibilidade é a gênese do pensamento e da criação das formas de vida. “Não se separa [...] os sentidos da inteligência, sobretudo em que a fadiga precisa ser incessantemente renovada para reanimar nosso entendimento” (ARTAUD, 2006, p. 98). A ética da crueldade curricular é uma ética do sensível, que pensa com o sensível, que põe o sensível para pensar. Torcer o foco de um currículo que põe o cérebro para pensar a favor de uma sensibilidade pensante e criadora de um currículo. Pensar não começa na cabeça, começa na pele. O que essa ética de um currículo nos diz é que ele, o cérebro não é a imagem rosa-carmim ou azul-marinho que nos acostumamos nas tomografias computadorizadas, não pertence a um homem! Ele, o cérebro, está no mundo, é sensibilidade do mundo! “É o cérebro que diz Eu, mas Eu é um outro” (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 270).

V. *Pedagogia do contato*: a crueldade origina-se, exatamente, no lugar do Outro, no lugar de uma alteridade absoluta com as forças do Fora. Daí, sua posição ética em um currículo. Não porque promulgue uma forma de idealismo intersubjetivo, faça valer os direitos da razão comunicacional ou do consenso dialógico. Numa reação hiperbólica as nossas atuais políticas de reificação do Outro que invadem as políticas curriculares, a crueldade responde com uma política do conflito e do contato. Faz de um currículo um exercício ético ao expor-se à natureza chocante de uma alteridade com um Outro, quase insuportável, absolutamente doloroso. Um Outro que é tomado como um bloco de forças heterogêneas do Fora. Um Outro que chega a casa curricular indubitavelmente sem convite, estranho, exorbitante, incondicional, não representável, escandaloso, incomensurável, que age na bordas dos nervos. Um Outro que assusta nossas sensibilidades não porque é sujeito ou objeto de uma nova proposta curricular com a qual não sabemos lidar. Antes, um Outro que *é expressão de um mundo possível*, como virtualidade de um mundo assustador, que tem uma realidade própria em si mesmo, enquanto virtual (DELEUZE; 2000; DELEUZE; GUATTARI, 1997c). Um Outro que rasga a superfície tão arrumada, tão fechada, tão clara de um currículo para além de si mesma, permeando seu mundo com forças aterradoras e imperiosas. Por mais que um currículo tente fechar formas, conteúdos, significados, saberes, verdades, uma ética da crueldade curricular não nos põe em contato com o Outro apenas como multiplicidade das almas ou dos mundos contidos em cada uma delas. Cabe a ela desenvolver esses mundos desconhecidos em um currículo. Se um dia você puder, assista o documentário *Do Outro Lado*, ela bem nos dá uma paisagem da crueldade do Outro.

Notas de um espectador
Lá, do outro lado, à leste ou sul

*"Meu nome é Francisco Santillan Garcia. Tenho 21 anos, nasci aqui." Não se sabe a qual lugar o advérbio "aqui" se refere. Não há crédito sobre a imagem do filme, indicando o nome da cidade. No interior escurecido da casa de Francisco, uma segunda voz intervém "O que você faz da vida?" Adivinha-se que pertence à diretora do filme, Chantal Akerman. Francisco responde: "eu moro aqui, com minha mãe. Ajudo em casa e trabalho no campo também". "Gostaria de viver nos Estados Unidos?" - a diretora pergunta. "Antes do meu irmão partir, sim", ele responde. "O que aconteceu ao seu irmão?", novamente pergunta ela. Francisco desvia o olhar, demora um pouco para responder. Ele conta a travessia do seu irmão pelo deserto do Arizona para entrar ilegalmente nos Estados Unidos. Ao fim do depoimento, surge o título do filme, letras brancas sobre o fundo negro: *Do outro lado*. Do outro lado firma-se no território de fronteira, onde mexicanos buscam chegar do outro lado, os EUA, com promessa e o sonho de uma vida melhor. Do outro lado, americanos tentam se proteger da invasão estrangeira. Entre uma entrevista e outra, longas sequências da paisagem desértica, misturadas a ruídos de carro, canções espanholas saídas da rádio local, o barulho do vento, múltiplas vozes e múltiplas imagens. Do outro lado não é só o lado de lá ou cá, mas um outro lado, nem lá nem cá, mas o lado do outro. Fronteiras como as que separam mexicanos e americanos se erguem entre formas de vidas em qualquer lugar, inclusive em um currículo. Linhas dividindo e circunscrevendo espaços adequados não faltam a um currículo: o lugar das meninas e dos meninos, dos alunos e professores, dos adultos e das crianças, de quem sabe e quem não sabe, de quem é bom e mau aluno.*

VI. *Economia do divino*: Quando uma série de políticas curriculares invade o cotidiano de um currículo, quais encontros são possíveis com o Outro que aparece na soleira dessa porta, que nascem aqui e estão lá? Que relações entram em jogo nas janelas abertas? Que exercícios de composição são potentes? As questões postas por uma ética da crueldade curricular nos levam a impossibilidade de situar alguém confortavelmente no mundo. Não poderia ser um currículo um espaço onde já não vale exclusivamente mais o nome que se leva negro, branco, índio, mulher, gay, lésbica, surdo, mudo, cego, nem o lugar de onde se vem, mas a multiplicidade da existência que pode ser composta com esses nomes? A travessia entre os territórios do Outro em um currículo não pode ser encerrada, nem mesmo em nome da paz, é preciso mantê-la viva, pulsante e aberta. As fronteiras desenhadas pela crueldade em *Do outro Lado* nos ajudam a começar a "extrair uma idéia da cultura, uma idéia que é antes de tudo um protesto" (ARTAUD, 2006, p. 107). Contra a degenerescência da vida: "ela quer saber por que a vida está doente, e o que faz apodrecer a idéia de vida" (ARTAUD, 2006, p. 105). Tratar a vida não somente como forma, mas e, sobretudo, como força, como virtualidade, como potência. "Se falta enxofre a nossa vida [...], é porque nos apraz

contemplar nossos atos e nos perder em considerações sobre as formas sonhadas de nossos atos, em vez de sermos impulsionados por eles” (ARTAUD, 2006, p. 8). Uma cultura que jamais se cansa ou pesa, porque não concede as formas compostas da vida. Uma cultura que impulsiona um currículo ao movimento ao ceder às forças componentes do Fora. O impressionante, agora, é que a vida seja de tal forma e não de outra, pois uma forma de vida não pode ser descrita nem pela biologia nem mesmo pelas condições sociais nas quais se vive. Exercício de construir uma cultura que só pode atestar entre as coisas “uma idéia mágica e violentamente interessada” (ARTAUD, 2006, p. 6) – uma ideia de crueldade criadora e mobilizadora. Tudo isso para a cultura “se tornar em nós como um novo órgão” (ARTAUD, 2006, p. 6). Espécie de segunda, terceira, infinitas pelas tatuadas tanto pela agulha que as penetra tanto pelo suor que escorre de sua superfície. Faz deste líquido quente e salgado a tinta que incendeia o mundo, agitadora “das sombras nas quais vida nunca se deixou fremir” (ARTAUD, 2006, p. 7). O currículo torna-se meio e produto de uma cultura “baseada sobre o espírito em relação com seus órgãos, e o espírito banhando todos os órgãos e respondendo a si mesmo simultaneamente” (ARTAUD, 1967, p. 201). A crueldade de um currículo, agora, fere o corpo, rasga o peito, rompe a naturalidade dos dias. Extrair das forças ideias que sejam estimulantes à própria vida e, pelas quais, se extraia da vida a força da motivação que nos leva a acreditar no que nos faz viver.

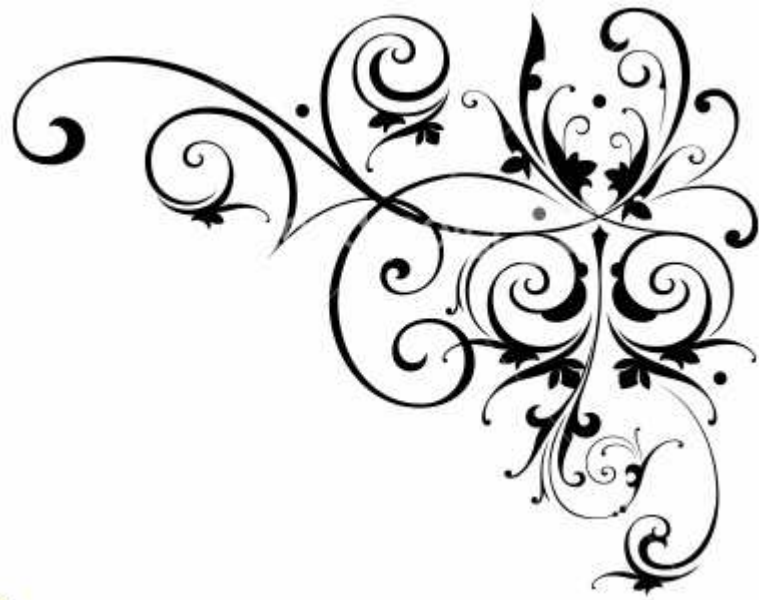
VII. *Exigência da crise do casamento*: um currículo e a cultura não podem andar juntos, contrariamente ao uso que se fez universalmente deles. Um currículo torna-se um ato de devoração das formas da cultura. Em *Do Outro Lado*, estamos na fronteira, em um outro mundo, ondas formas originárias, sejam de americanos e ou mexicanos são devoradas na criação de uma paisagem aberta do deserto. Uma ética da crueldade curricular passa por exigência da crise permanente das formas de vida da cultura, pois é “justo que de tempos em tempos se produzam cataclismos que nos incitem a reencontrar a vida” (ARTAUD, 2006, p. 7), que nos apartem das convicções e até mesmo das incertezas trazidas pela observação e reconhecimento das formas de vida. “Acordar as forças que dormem em todas as formas e que não podem surgir de uma contemplação das formas, mas de uma identificação mágica com essas formas” (ARTAUD, 2006, p. 8). Em sua abertura a esse mundo pululante das singularidades anônimas e nômades, impessoais e pré-individuais que é a cultura enquanto berço da magia e do sonho, um currículo atualiza novas maneiras de acontecer no mundo. A qualidade de um currículo

ou de uma cultura se mede agora por sua capacidade de enriquecer as forças ativas dos humanos, tais como “forças de recordar, de conceber, de querer” (DELEUZE, 1988, p. 132), “a força de viver, a força de falar, a força de trabalhar” (DELEUZE, 1988, p. 140). Tornar infinitas as fronteiras do que ousamos chamar de realidade.

Meu amigo Q, chegamos, por fim, à fórmula do Teatro da Crueldade à Vida: “Vida-manifestação: Teatro-manifestação e Crueldade-rigor, pois intensidade, pois presença de Vida” (ARTAUD, 1978, p. 279). Esta pode ser a posição ética de uma cultura revolucionária para um currículo. “A única chance dos homens está no devir-revolucionário, o único movimento capaz de esconjuram a vergonha ou responder ao intolerável” (DELEUZE, 1990, p. 68). Um movimento capaz de enfrentar e desterritorializar as formas estatutárias da vida para reterritorializá-las em alhures. Esta “Revolução se expande por toda a parte, é uma Revolução pela cultura e na cultura” (ARTAUD, 1964, p. 278). Povoar um currículo de catástrofes, tremores na terra curricular, erupções vulcânicas, colisões. Entregar a vida de um currículo ao seu sentido dinâmico e virulento, ao charme sutil e sublime da crueldade, à arte de refazer a vida, ao teatro. *Currículo-teatro*.

Uma ética da crueldade nos leva a uma composição que aproxima o teatro de Artaud e um currículo. Embora venha prenha de uma ambigüidade terrível de destruir e autodestruir, a ética da crueldade de um currículo, é tanto uma vontade de forma, de adestramento, como também uma vontade de afirmação, de construção, de criação e expansão da vida. O que precisamos, agora, talvez seja deslocarmos nosso foco para este outro lado da balança, para linha pela qual a crueldade torna-se mobilização da vida. Isto é, para o imperativo ético das forças que só mobilizam a vida de um currículo e as formas de vida que ele sustenta por um exercício de crueldade. É, assim, que a virtualização das formas de vida e da linguagem curricular é entendida como a operação cerne de um *currículo-teatro*.

Certo de que nos veremos o mais breve que pudermos,
Ansioso,
Todo seu,
Ery.



Dos corpos que restam: duas variações

*O corpo é uma grande razão
uma multiplicidade com um único sentido
uma guerra e uma paz
um rebanho e um pastor.
(Friedrich Nietzsche)*

As cartas agrupadas nesta segunda sessão levam às conseqüências de explorar as forças que rodam um currículo na composição de outros corpos e imagens de corpos. A experimentação viajante de Ery por entre o os mundo do currículo e do teatro pode ser assim traduzida: chegar ao currículo ao currículo com Antonin Artaud e



o teatro é chegar ao corpo. Afinal, não se encontram problemas de um currículo, tal como os sinalizados por Ery em suas intensas e longas correspondências ao amigo Sr. Q, que não comecem pelo corpo ou que pelo menos não recaiam sobre ele. Em termos de matéria de um currículo, dizem as cartas que se seguem, é urgente esvaziar, esgotar, raspar, explodir os corpos de um currículo e os corpos por ele maquinados: *por uma política dos restos e rastros de um corpo*. Se nos anos de 1930, o teatro para Artaud é o lugar onde se refaz a vida, depois do internamento na Clínica de Rodez, o teatro torna-se, especialmente, o lugar no qual se refaz o corpo. As cartas de Ery são testemunhos em vias de argumentar que a existência de um *currículo-teatro* começa e se ergue em um espaço e um tempo de recriação, potenciação e virtualização dos corpos.

Nessas correspondências, Ery elege dois textos de Artaud, *Para acabar com o julgamento de Deus* (1948) e *Heliogábalo, o anarquista coroado* (1932), para um esboço de duas despreziosas variações para se ler os corpos de um currículo como Antonin Artaud e o Teatro da Crueldade. Ao fazer isso, Ery viola dois princípios: um sobre Artaud e outro sobre o Currículo. Sobre o primeiro, Ery rompe com certo *continuum* histórico na obra de Artaud, expondo dois textos contextual e historicamente distantes, o último do auge do trabalho sobre o Teatro da Crueldade e o outro escrito no último ano de vida depois dos oito anos de internamento em Rodez. Quanto ao segundo, basta dizer que os exercícios de Ery não são seqüenciais, ordenados, seriados, nem sequer são obrigatórios, convergem antes para camadas que se sobrepõem, um vai e vêm, um emaranhado de linhas, um *corpo-sem-órgãos*.

Em *Variação #1: Esgotar currículos*, Ery denuncia a imagem do corpo disciplinado em um currículo e sua vampirização da vida em sua modalidade orgânica para despertar a paradoxal conjunção da imagem de um corpo-sem-órgãos e a imagem e um corpo-esgotado em um currículo. Em *Variação #2: Anarquizar o corpo*, Ery declara guerra à privatização do sexo em um currículo e a sua mitologia privada dos corpos sexuados catalogados pela ordem de gêneros e prepara o caminho para a imagem de um corpo orgiástico e sua anarquia de si em um currículo. É nesta encenação performativa de devires outros, nos restos e rastros que deixam que a vida de um currículo encontra-se com o Teatro da Crueldade e Antonin Artaud, a dança do universo ao avesso: *currículo-teatro*.



Varição #1: Esgotar Currículos

Meu amigo Q,

A notícia de sua doença chegou até a mim hoje. Tentarei ir ve-lo o mais rápido que puder antes de minha partida. Espero não te importunar com mais um das minhas cartas em seu atual estado de saúde. Não só me apraz ouvir suas pontuais considerações sobre o que escrevo como especialmente a carta de hoje, espero eu, poderá animá-lo. Não a ponto de curá-lo, mas para te dizer que amanhecer com o corpo acometido não é tão ruim quanto nos parece. Estive mesmo a pensar que acometer o corpo de um currículo não pode ser mesmo algo tão nefasto. Gostaria que, na carta, pudéssemos avançar um pouco mais em alguns exercícios para lermos os corpos de um currículo a partir da composição e do encontro com as forças do Fora e chegarmos a um *currículo-teatro*. As linhas de composição de uma *ética da crueldade curricular* entre Artaud e o Teatro da Crueldade em um currículo começam, terminam ou pelo menos recaem sobre o corpo de um currículo e os corpos que um currículo maquina.

Corpo: o começo e o fim da encenação de um *currículo-teatro*. Quero que partamos do corpo para se chegar ao próprio acontecimento de um *currículo-teatro*. Corpo: “superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as idéias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização” (FOUCAULT, 2001, p. 22). Não é à toa que podemos dizer que todas as linhas de escrita que atravessam e compõem o território de Artaud e os teatros tornam-se a escrita do corpo (QUEIROZ, 2007). É “sempre do corpo que se parte, mesmo e principalmente, quando se parte do corpo da escrita” (AGAMBEM, 1995, p. 59). O que são as *Cartas desde Rodez* se não a via *crucis* de um corpo? Todo o Teatro da Crueldade recorre invariavelmente ao corpo. O que é *O atletismo físico* (ARTAUD, 2006) se não um tratado do corpo no teatro? Quem mesmo ousaria dizer de que o teatro não é arte do corpo?

Artaud clama, muito justamente, nos anos áureos do teatro do drama psicológico, que não podemos esquecer-nos do corpo em cena. O sistema físico da crueldade se opõe ao juízo teológico ao nível dos corpos (DELEUZE, 2008). Eis porque

o corpo encontra-se com o Teatro da Crueldade. “Só o teatro é a arte total onde se produz, além da poesia, a música e a dança, a ressurreição do próprio corpo (DERRIDA, 1971, p. 65). O Teatro da Crueldade é um grandioso projeto ético, político e estético de insurreição física, um violento projeto de refazer o corpo. Trata-se de transformar a cena para que o homem possa refazer sua anatomia, para que possa reconstruir seu corpo (VIRMAUX, 1978). Um refazer que se baseia na idéia da decomposição e recomposição do corpo e que visa os automatismos que condicionam e bloqueiam as formas de vida de acontecer. A materialidade do corpo em Artaud de certa forma implode, explode, intensifica, desterritorializa as formas de vidas. Sua potência não se reduz a personagens, linhas de tempo, dramaticidade, interpretação, conecta-se de uma maneira mais radical: a presentificação da imagem de um corpo potente, aberto em fissuras das forças estratificadas do Fora, gerador de fluxos libertos, “modo de captar e irradiar certas forças” (ARTAUD, 2006, p. 153).

Que experimentação corporal, então, o teatro de Antonin Artaud torna possível na composição de um *currículo-teatro* para chegar a um corpo potente? Como corpos materializam-se na encenação de um *currículo-teatro*? À esteira do esgotamento vivido por Artaud, chamei a primeira variação que me dedico de *esgotar currículos*. Nela, pelo menos quatro imagens de pensamento do corpo se encontram: para compor um *corpo potente* a fim desterritorializar *o corpo disciplinado*, um currículo mobiliza as imagens de um *corpo-sem-órgãos* e de *um corpo esgotado*. Artaud cultivava, de fato, uma estranha relação com o vitalismo. Como sugere Gilles Deleuze, “o escritor goza de uma frágil saúde irresistível, que provém do fato de ter visto coisas demasiado grandes para ele, [...] dando-lhe, contudo devires que uma gorda saúde dominante tornaria impossíveis” (DELEUZE, 2002). A fragilidade de Artaud, não é nenhuma doença, nenhuma neurose, mas um corpo poroso ao excesso, permeável às forças criadoras do mundo. Algo que um corpo autosuficiente, acabado, maduro, fechado, concluído, funcionando bem demais, bom demais, jamais poderia acolher. Essa primeira variação de dispor um corpo em currículo a partir das potências de Artaud e o teatro encontra-se com aquilo que, certa vez, Gilles Deleuze (2009) chamou de *esgotamento* e aquilo que em sua parceria com Félix Guattari, conhecemos como *corpo-sem-órgãos* (DELEUZE; GUATTARI, 1997a). Uma aproximação do conceito de corpo parece necessária, caso contrário, falaremos de Artaud e de seu corpo e não de um corpo de um currículo⁷¹.

⁷¹ Para aproximações entre o corpo em Artaud e o corpo em Deleuze e entre o corpo em Artaud e o corpo em Foucault, ver Gil (2006) e Duarte (2004), respectivamente.

Uma pequena digressão será preciso e, se bem o conheço Q, já deves estar maquinando-a em sua mente. As imagens comuns de corpo tal como a que se erguem nas cartas e manifestos de Artaud, lá pelos anos de 1920 a 1940, foi e muito reconfigurada especialmente nas últimas décadas do século XX e nesses primeiros anos do século XXI de modo nunca antes imaginado por Antonin Artaud. Não só cada construção social reserva questões, suposições e fabulações diferentes para as imagens de pensamento de corpo (VANCE, 1995), como também os modos pelos quais sentimos os corpos e os vemos variam ao longo da história (SANT'ANNA, 2000). Naqueles anos sombrios da Cidade Luz, o corpo-Artaud vive o auge do “século dos manicômios” (PESSOTI, 2004). Instituição chave nas políticas de coerções e interdições da sociedade disciplinar moderna que investiram “sobre o corpo e em uma manipulação calculada de seus elementos, desejos, gestos e comportamentos” (FOUCAULT, 2001, p. 27). A imagem de *um corpo disciplinado*, intensamente trabalhado, “formado por uma série de regimes que o constroem” (FOUCAULT, 2001, p. 27) está denunciada de uma ponta a outra no teatro de Artaud. Um olhar atravessador dos escritos de Artaud notará as minuciosas descrições da fisiologia dos eletrochoques no internamento psiquiátrico, das complicações intestinais ocasionadas por privações alimentares nos hospitais durante a guerra ou dos efeitos devastadores do consumo intenso do ópio e do láudano.

Não temos, nem sei se podemos, negar que um currículo, tal como os hospitais e manicômios em que as imagens de *corpo disciplinado* de Artaud foram maquinadas, é também um ardiloso engenho pedagógico de produção de corpos disciplinados. É sobre a superfície dos corpos que incide qualquer educação (NIETZSCHE, 2009). Em currículo, a conjunção de linhas dos mais diferentes territórios busca tenazmente conhecer, classificar, dividir, explicar, identificar, hierarquizar o corpo. O movimento da linguagem, dos discursos, movimentos de poder e de forças incidem, marcam os corpos em um currículo (LOURO, 2004; GOELNER, 2003). Como um artefato cultural da modernidade, a máquina de um currículo é a criação do corpo (VEIGA-NETO, 2001). Foi antes e, sobretudo, sobre a realidade corporal que a modernidade investiu todos seus esforços de regulação e normalidade (SENETT, 1998; FOUCAULT, 1992; SANT'ANNA, 2000, LAQUEUR, 2001; WEEKS, 2010). Embora, concordemos, esse movimento de territorialização dos corpos tenham empurrado aqueles corpos nomeados de anormais e desviantes para o território da arte e da estética (SWAIN, 2002; MISKOLCI, 2006a; 2006b; SEDGWICK, 1985; 1988). A composição do corpo em um currículo com o teatro de Artaud encontra-se com linhas que já tem solicitado

que experiências com a literatura, o cinema, o teatro, a arte em geral sejam ofertadas em um currículo para problematizar nossos modos de pensar o corpo e desencadear outros modos de ver e sentir o corpo na cultura (BRITZMAN, 2008; 2010). A expressão do corpo no teatro de Artaud é uma dessas que também pode nos ajudar a desafiar as imagens de pensamento do corpo disciplinado em um currículo.

Podemos concordar que imagem do corpo em Artaud é também um testemunho radical e insubordinado de sua própria realização – “é que me pressionavam ao meu corpo e contra meu corpo” (ARTAUD, 1983, p. 159). As linhas de escrita de Artaud compõem imagens de um corpo que lutava, debatia-se, contorcia-se para existir dentro de uma máquina de forças que o esquadrihava, o espartilhava, o desarticulava e o recompunham. “A presença ameaçadora infatigável do meu corpo (...) e chego a esse ponto quando me pressionam e me apertam e me manipulam até sair de mim” (ARTAUD, 1987a, p. 158). As imagens de corpo em Artaud e o teatro também lançam linhas de fuga na tentativa de torná-lo irreduzível a esse regime de docilidade e disciplinamento. A impressão é que escrita ali ora grita, ora sopra quando a linha da criação já não pode mais produzir, quando não desarticula, o corpo organizado, útil, inteiriço da escrita modernista (DELEUZE, 2000; DERRIDA, 1971). O corpo em Artaud e o teatro é imagem do que sobra, do que resiste a isso tudo, *um corpo que resta, um corpo potente*.

Você pode, contudo, se perguntar: mais desafios do que temos impostos ao corpo? A própria modernidade transformou o corpo em um privilegiado território de experimentações sensíveis liberto de todas as tradições e moralismos seculares dos territórios das culturas judaico-cristã e grego-latina que ajudaram a marcá-lo e construí-lo (PARKER, 1993). Vivemos, hoje, a despeito daquela experiência esgotante e aterradora de Artaud nas clausuras dos hospitais ou dos castigos que na mesma época a escola usava para a correção do corpo (CASTANHA, 2009), uma constante tendência à problematização, adulação, cultivo e exploração exaustiva do corpo (SANT’ANNA, 2000; SIBILIA, 2000). Se tomarmos, a título de exemplo os últimos 60 anos, para ficarmos apenas no pós-guerra, vivemos um excesso que poderia ser chamado, por simples comodidade, de saturação discursiva acerca do corpo. A nova medicina, a psicologia, a psiquiatria, a sociologia, a biologia molecular, a engenharia genética, estudos históricos, avanços e multiplicação da farmacologia e até da pedagogia e da educação física – enfim a lista é longa e bastante conhecida – diz que o corpo parece poder tudo.

Superherói, “o corpo se tornou causa e justificativa” (LOURO, 2004, p. 77). Levado ao seu limite, tornou-se uma instigante fronteira a ser explorada. Exposto em sua aparência e em seu interior, seus órgãos são arrancados do seu silêncio e da escuridão que os contém dentro de um corpo e rerepresentados em cores, recriados digitalmente graças à ciência e à técnica. Um lugar radioso, “uma máquina maravilhosa” (LE BRETON, 2008, p. 82). Realizamos, ainda que cretinamente, a convocação de Zaratrusta: “tudo é corpo e nada mais; a alma é apenas qualquer coisa do corpo” (NIETZSCHE, 2008, p. 89). Neste começo de milênio, temos que admitir que muitas das fronteiras do corpo impostas a Artaud foram transgredidas: há agora “potentes fusões e perigosas possibilidades” (HARAWAY, 2008, p. 33). A preocupação expressa em sua pergunta tem mesmo sentido. Esses saberes mais suaves, menos fastigantes, não são menos insidiosos e territorializantes das forças de um corpo, atualizando a imagem de pensamento de *um corpo disciplinado*. Uma modulação terapêutica e, ao mesmo tempo, mais abrangente e profunda abate os corpos. Como sugere Gilles Deleuze: “falamos de consciência e de seus decretos, da vontade e de seus efeitos, dos mil meios de mover o corpo, de dominar o corpo e as paixões, mas nós nem sequer sabemos de que [um corpo] é capaz” (DELEUZE, 2002, p. 27).

Q, é exatamente, aqui, que Artaud e o teatro nos dão muito para explorar as imagens de pensamento de corpo em um currículo. Se, no Teatro da Crueldade e na escrita de Artaud, o corpo é o espaço de escritura e poética da linguagem, é porque o corpo é também um atravessamento de forças e potências, “uma multiplicidade desordenada, porém viva e agônica, desestruturada, porém expressiva, uma multiplicidade informe e inútil, porém coletiva e comunal” (QUEIROZ, 2007, p. 19). Uma multiplicidade que não se reduz nem a seu aspecto fisiológico-mecânico e nem a seu aspecto abstrato subjetivo com sua horda de significações, traduções, ilustrações, modelos e esquemas: a imagem de um *corpo potente*. Espécies de várias corporeidades que portam as fissuras das forças invisíveis de um Fora. Vai e vem, retornamos ao exercício ético da crueldade em um currículo. Sejam pelas forças de ordem social, cultural, história e econômica, sejam as de ordem física, uma certa velocidade a compor a plástica de um gesto – o tempo e o espaço que dão peso, volume e textura a um corpo, sejam pelas forças singulares e coletivas, uma suavidade sem par que sobre a pele e nas cartilagens fizesse ranger o corpo ao mais leve toque o esqueleto que se tem. Ou ainda sejam pelas forças mais vitais que produzem o movimento e o desejo, forças potencializadoras de linhas de fuga, reorganizações, desorganizações,

desterritorializações, desautomatizações e revetorizações do mapa corpóreo. A imagem de um corpo potente encontra com a constituição de um *corpo-sem-órgãos*.

Corpo-sem-órgãos: nome que Antonin Artaud deu ao exercício contra qualquer máquina de vampirização dos corpos. “Quando tiverem conseguido *um corpo sem órgãos*, então o terão liberado dos seus automatismos e devolvido sua verdadeira liberdade” (ARTAUD, 2004a, p. 161, grifo meu). A famosa fórmula de Artaud, elevada a potência por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997a), figura apenas em um dos seus mais impactantes textos, *Para acabar o Julgamento de Deus*⁷². De um lado e de outro do corpo, “braços e pernas [...] se quebram, os movimentos dos membros se desconectam [...] se superponham no mesmo instante em múltiplas posições no espaço [...] atingem um ponto máximo de deformações e de assimetrias como se múltiplos corpos coexistissem num só corpo” (GIL, 1999, p. 4). O exercício do corpo-sem-órgãos é este que atua no campo de forças potentes e desterritorializantes que virtualizam as possibilidades de uma forma corporal. Um corpo-sem-órgãos “contém em si uma multiplicidade de corpos virtuais” (GIL, 2002, p. 138). Sim, um currículo pode figurar um corpo-sem-órgãos (PARAÍSO, 2010c). O que gostaria de sugerir é que para compor um *currículo-teatro* precisamos trazer à tona a gloriosa fraqueza dos corpos enterrada em Artaud e no Teatro da Crueldade, uma prática de experimentação corporal que potencializa e virtualiza o corpo pela conjugação com a imagem da debilidade e do esgotamento de um corpo.

Talvez seja uma das “lições” mais difíceis que podemos roubar de Artaud e o Teatro da Crueldade. Dos currículos escolares aos currículos das mídias, imagens de pensamento de corpo que atravessam os escritos de Artaud e que são por ele atravessadas, denunciam que apenas certas formas corporais são possíveis e visíveis, “humanamente viáveis” (BUTLER, 2008, p. 39) muito distantes da imagem radical de corpo enfermo de Artaud. Corpos saudáveis, turbinados, ativos, em boa forma preenchem a espessura desta cena imagética e, por tabela, de nossas vidas; são as nossas almas. Algumas páginas essenciais, meu caro amigo Q, de Nietzsche (2009) em

⁷² Este texto foi escrito como suporte para uma transmissão radiofônica, uma leitura a quatro vozes entremeadas de gritos, uivos, efeitos sonoros com tambores gongos e xilofone. O próprio Artaud participou das gravações junto com Roger Blin, Marie Cesarés e Paule Thévenin, cuidando pessoalmente dos efeitos sonoros. Embora, a enorme dificuldade, já que mal se sustentava de pé, tenha o obrigado a recitar os últimos trechos deitado. Na véspera da data marcada para a transmissão, 2 de fevereiro de 1948, o diretor da Radiodifusão Francesa, Wladimir Porché, comunicou sua proibição a gravação. Num controverso episódio, o diretor responsável pelo programa *A Voz dos Poetas*, pediu demissão, intelectuais protestaram e chegaram a organizar duas sessões de exibição para convidados, não sem as críticas de jornais conservadores.

Genealogia da Moral e as descrições de Michael Foucault (1999; 2008) em *Vigiar e Punir* e *O Nascimento da Clínica* são decisivas a esse respeito: trata-se engendrar um agenciamento que submeta o corpo a uma autodisciplina. “Eles me pressionam até enfiarem em mim a idéia de ter um corpo e ser um corpo” (ARTAUD, 1983d, p. 159). Hoje, não só essas formas de coerção migram para “dentro” do corpo, mas criam um corpo de “dentro”. “Todos os instintos que não se liberam para o exterior, *se voltam para dentro* – é o que chamamos de *interiorização* do homem: eis a origem do que chamaremos mais tarde de sua alma” (NIETZSCHE, 2008, p. 107). O que aprendemos a chamar em nossos tempos de mente, algumas vezes de inconsciente e mais recentemente até de DNA. Aprendemos não só a criar uma “alma” para o corpo, mas, primordialmente, um corpo para esta “alma”. Um corpo que preenche esta “alma”, um corpo que é seu material de emanção. Um retorno à imagem do *corpo disciplinado* e seus hábitos de ver um corpo comum como entrópico através de camadas e camadas de saberes e práticas.

Corpos orgânicos e organizados, órgãos orquestrados em uma relação que resulta em um corpo-organismo, “o fígado que torna a pele amarela, o cérebro que se sifiliza, o intestino que expulsa o lixo” (ARTAUD, 2004a, p. 159). A boca para comer e falar, as pernas para andar, a coluna para sustentar: toda uma arte, ou bem poderíamos dizer, um aula de anatomia humana. Uma estratificação que bloqueia os fluxos de forças e os fixa, cola os corpos na realidade de nosso mundo, “faz um organismo, uma organização de órgãos que se chama organismo [...] Você será organizado você será um organismo, articulará seu corpo, se não você será um depravado” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 44). Batizado, registrado em cartório, o corpo é apropriado, territorializado, formalizado. Corpo: instrumento, meio de transporte e campo de jurisprudência. Esse corpo fechado, coerente e estável, “sofre de um ‘sujeito’ que o age – que o organiza e o subjetiva” (LAPOUJEDE, 2002, p. 85). Esse corpo que também circula por todos os lados de um currículo, e é por ele maquinado, “não agüenta mais. Tudo se passa como se não pudesse mais agir, não pudesse mais responder” (LAPOUJEDE, 2002, p. 83). Não agüenta mais tudo aquilo que o coage por fora e por dentro, “a gorda saúde dominante” (DELEUZE, 2006b, p. 43) das formas de adestramento, disciplina e controle que insensibilizam o corpo as forças de um Fora.

Notas de um leitor
O artista da fome (Franz Kafka, 1998)

Abandonado na jaula, perto dos estábulos, no fundo de um circo, estamos diante da figura de um corpo magro de um jejuador. Um homem pálido, que passa seus dias fitando o vazio, com os olhos semicerrados, costelas extremamente salientes, braços ossudos, cintura delgada, corpo esvaziado, pernas que para se sustentarem apertavam-se uma contra outra na altura do joelho – em suma, um feixe de ossos. No meio da palha, quando os funcionários do circo o encontraram por acaso e lhe perguntaram sobre as razões de seu jejum, ele ergue sua cabeça excessivamente pesada para o pescoço fraco e responde-lhes: “porque eu não pude encontrar o alimento que me agrada. Se eu o tivesse encontrado, pode acreditar, não teria feito nenhum alarde e me empanturrado como você e todo mundo” (KAFKA, 1998, p. 45).

Notas de um leitor
O martírio do corpo-Artaud

O martírio do corpo de Artaud ganha corpo muito antes dos internamentos em clínicas psiquiátricas, provavelmente quando Artaud entendeu que era ‘gente’, “em certos terrores grandiosos e não raciocinados onde está latente a sensação de uma ameaça extra-humana” (ARTAUD, 1993, p. 2). Aos cinco anos, uma meningite tornou-se o início dos seus males corporais. Aos seis, momentos de gagueiras, fortes contrações na língua e nos músculos. “Uma fraqueza terrível que me deixava a ponto de cair de repente, [...] uma cãibra generalizada, que vai e vem; todos os sintomas de febre alta: cãibra, calor, calafrios, zumbidos nos ouvidos, dor causada pela luz” (ARTAUD, 1984, p. 90).

As imagens do corpo de Artaud e do jejuador de Kafka mostram que nas situações mais elementares, mesmo aquelas que exigem menos esforço, simplesmente de se arrastar ou permanecer sentado, tornam-se, progressivamente, cada vez mais difíceis a um corpo disciplinado. Difíceis porque ao corpo é negada toda e qualquer força que possa lhe servir de alimento e lhe dar movimento, “reencontrar aquela uma vida e sua capacidade de variar as formas” (PELBART, 2003, p. 51). Um currículo ergue-se na mesma medida sobre esta negatividade: a negação das potências outras de um corpo. As imagens de corpo do artista da fome e do poeta louco nos mostram ainda mais: a força da resistência passiva e criadora de um corpo. Impossível intimidar sua imobilidade. O paradoxo do *corpo-sem-órgãos* é este de encontrar força na debilidade, saúde no sofrimento, ser sensível a dor que as forças impõem sem adoecer (GIL, 2002 LAPOUJEDE, 2002; PELBART, 2003). Olha aí uma ideia para um *currículo-teatro*: os restos e rastros de um corpo tornam-se sua potência de encenação na vida. Se um currículo-teatro começa por uma tentativa de abertura as potências de composição das

formas em um currículo, essa composição soma, conjuga a imagem de um *corpo-sem-órgãos* com a imagem de um *corpo esgotado*. Um aparente paradoxo? Quem sabe...

Q, precisamos concordar que não há como preservar a liberdade de um corpo de um currículo afectar corpos e ser por eles afectados, de dar passagem às forças em um corpo “excessivamente blindado” (PESSANHA, 2002, p. 129). Não há como preservar a liberdade das forças do Fora em um currículo e seu exercício de crueldade que mobilizam as formas de uma vida tão cara às imagens de corpo em Artaud ou Kafka em meio a uma atlética autosuficiente, demasiadamente excitada e plugada. Talvez por isso precisemos da imobilidade, do esvaziamento, da palidez, do esgotamento do corpo em um currículo. O esgotamento torna-se o exercício de esgotar o possível de um corpo, tudo que é entregue como real e dado, para abri-lo a combinatória das forças (DELEUZE, 2009). Apesar de todo o aspecto destrutivo do *corpo esgotado*, quase impensável a um currículo, nesse movimento visceral qualquer coisa se realiza. Ora, Q, se um corpo existe, um corpo resiste. Que coisa? Que coisa é possível de se realizar com o *corpo esgotado* em um currículo? Que exercício de corpo é possível realizar em um *currículo-teatro* com Antonin Artaud? “Não sabemos nada de um corpo, enquanto não sabemos o que pode [...], como eles podem ou não compor-se com outros afectos, com os afectos de um outro corpo, [...] seja para trocar com esse outro corpo ações e paixões, seja para compor com ele um corpo mais potente” (DELEUZE, 2002, p. 130).

Artaud e o Teatro da Crueldade ao permitir o esgotamento dos corpos em um *currículo-teatro*, maquina um “corpo afetivo, intensivo, anarquista, que só comporta pólos, zonas, limiares, gradientes” (DELEUZE, 2002, p. 149). Era uma vez, a orgânica organização claustrofóbica dos órgãos que tomou às nossas vidas e mundos e para a qual os currículos têm sido instrumentos privilegiados de inscrição. “Se quiserem, pode meter-me numa camisa de força, mas não existe coisa mais inútil que um órgão” (ARTAUD, 2004, p. 161). O sistema de juízo disciplinar, significante, territorializante, quase teológico sobre as formas corporais de um currículo gira em falso e derrapa, perde a pregnância, já não “pega” no corpo e permite as redistribuições de afectos e as mais inusitadas linhas de fuga. O esgotamento do que dizemos, escrevemos e vemos é caminho para a criação de uma imagem pura e intensiva, abertura de espaços outros, é caminhar para o teatro (DELEUZE, 2009). Chegamos, aqui, a fórmula do Teatro da Crueldade: a mais elevada exatidão e a mais extrema dissolução, a troca indefinida das forças e a busca do informe. “Então poderão ensiná-lo [o homem] a dançar às avessas

como no delírio dos bailes populares e esse avesso será seu [do corpo] verdadeiro lugar” (ARTAUD, 1987, p. 162).

Toma-se um corpo como essa manifestação da substância infinita das forças do mundo, um corpo que “nunca pertence a um agregado molar, menos ainda a um indivíduo; trata-se sempre de um corpo-expropriação, tanto nomádico quanto rizomático, curto-circuitando, misturando e levando embora as pretensões à propriedade” (DOEL, 2001, p. 97). Um corpo que não pode ter mesmo nome nem sobrenome. Como aglomerado de infinitas partes intensivas, um corpo “nunca é separável das suas relações com o mundo” (DELEUZE, 2002, p. 58). Corpos só são corpos em cópula com mundo, são fluxos de energia, são materializações de relações de forças. Um corpo é um corpo de todos os outros homens e de todos os outros seres. Um corpo é um mundo, são mundos, são relações de mundos. Experiência derradeira: um *currículo-teatro* não é só uma máquina de produção de corpos, mas é também gerido do movimento dos corpos. Ele começa por existir ali onde os corpos se penetram, se roçam, se confundem, se mesclam, se debatem, se debilitam. Rasgar um currículo a combinatória com outros corpos, aqueles corpos não nomeados, aqueles para os quais não temos nomes, aqueles que os nomes não dão mais conta. Chegar ao corpo em currículo com Artaud e o teatro é explorar o esgotamento do corpo em um currículo. Erosão profunda de um corpo. A variação esgotar os corpos de um currículo desdobra-se em duas questões paradoxais a um *currículo-teatro*, que podem ser assim resumidas.

Questão § 1º: Um corpo de um currículo em transa com o teatro está, sim, sempre além da vida. Pode sempre mais do que aquilo que lhe dão, pode a infinitude de um mundo expressa na multiplicidade das forças de um Fora. Ao passo que, para tanto, um corpo em um currículo-teatro também está sempre aquém dela. O corpo é fraco demais para a vida que asperge singularidades por toda parte. Um corpo de um currículo-teatro não é mais feito para caber uma vida, abre-se a ela, faz corpo com ela, corpo-vida, vida-corpo, devir-corpo de uma vida curricular. “Só se cavam espaços, só se precipitam ou desaceleram tempos à custa de torços e deslocamentos que mobilizam e comprometem todo o corpo” (DELEUZE, 2006a, p. 211). A grandeza de um corpo-sem-órgãos em currículo-teatro vem justamente de sua fraqueza diante da força de uma vida, “o paradoxo da fraqueza forte” (STLIEGER, 2001, p. 35). Abertura de um currículo à altura da fraqueza, um encontro com a possibilidade de “torná-los bobos” (PARAÍSO, 2010c, p. 20), mas também enfermos, fracos, débeis, feridas abertas. O que

a fraqueza de um corpo faz é se esforçar para preservar, e mesmo aumentar sua vulnerabilidade, a exposição às feridas das forças do Fora, protegendo de agressões grosseiras e abrindo feridas mais sutis (LAPOUJEDE, 2002). Ao desmoronar sem cessar no centro de seu próprio espaço, o corpo deixa nu o sujeito insistente e visível que tentou se sustentar com dificuldade e que se vê como que rejeitado por ele.

Questão § 2º: esse corpo curricular é sem partes orgânicas, um corpo sem organismo, “um corpo glorioso [...] que faz tudo por insuflação, inspiração, evaporação, transmissão fluída” (DELEUZE, 2000). Embora, por outro lado, seja uma prática de experimentalismo biológico. Bios, não mais como a unidade básica da vida, mas, ainda que saiba o quanto estranho vai ter soar, bios como a potência de uma vida, a potência de traçar modos de viver e levar uma forma de vida. “Nada de boca, de língua, de dentes, de laringe, de esôfago, de estômago, de ventre, de ânus. Eu reconstruirei o homem que sou (o corpo sem órgãos é feito só de osso e sangue)” (ARTAUD, 1948, p. 25). A biopotência de um corpo curricular, se é que podemos falar assim, e dos corpos em currículo se mede pelo seu grau de exposição às forças e das criações incorporadas que se torna capaz de sustentar com o seu osso e seu sangue. Um corpo de um currículo-teatro tira sua potência do seu apodrecimento, incluindo do seu mau-cheiro e sua agonia. Um corpo por vir. “É preciso não ter medo de mostrar o osso e arriscar a perder a carne” (ARTAUD, 1987, p. 151)

Fica bem esta noite,
Nada de charutos, por favor,
Certo de nos vermos em breve
Com carinho,
Ery, seu eterno amigo



Varição #2: Anarquizar currículos: o corpo orgiástico

Querido amigo Q, que delícia nosso último encontro! Ainda não pude te agradecer! Explorarei, hoje, uma sugestão de tua última carta: conectar orgia, anarquia e

currículo. Acredito, meu amigo, que na imagem fria e cruel da orgia em Artaud e o Teatro da Crueldade encontramos e podemos mobilizar em um currículo um exercício de pôr em xeque a língua curricular hegemônica para experimentar o a potência de romper as últimas fronteiras dos orgânicos corpos humanos em um currículo. Até imagino suas perguntas: que fronteiras? Há um império, Q... O mais longe deles, o de mais difícil acesso em um currículo e gostaria de tocar em suas linhas: o “Império Sexual” (PRECIADO, 2004). O que acontece depois fronteiras sexuais do corpo? É possível deixar de ser um ser sexuado para ser para ser outra coisa? É possível destituirmos da ilusionista verdade do sexo e vivermos em um currículo uma experiência de corpo sexuado para além do ser ou não ser, do sim ou do não, do certo ou do errado? Sinceramente, essas são também perguntas que me coloco e para as quais não tenho respostas, mas não nos custa nada experimentar. “Vida por vida, então será vida por vida!” (ARTAUD, 1983a, p. 41). Orgia!

Vamos experimentar chegar à imagem potente do corpo em um currículo com Antonin Artaud e o Teatro da Crueldade só que dessa vez usemos a imagem de um corpo orgiástico tal como podemos apreendê-la de Artaud. Uma imagem que embora possa se referir explicitamente à sexualidade e uma troca frenética entre corpos sexuados, Artaud a arrasta para pensar a festim das forças nas formas de uma vida, invadindo e potencializando os corpos. A imagem do corpo orgiástico está incorporada em um personagem dos escritos de Artaud. Apresento-lhe, Q, Heliogábalo⁷³, o imperador romano do século III, ou o anarquista coroado (ARTAUD, 1987e). Esta conjunção entre orgia e sexualidade nos leva, logo, a uma imagem da orgia em Heliogábalo: a valorização da embriaguez dos sentidos, a aspiração de uma beatitude de êxtase, um gosto irremediável pelo excesso. Soma-se e ela uma linha dionisíaca marcada especialmente pela leitura de Nietzsche, sobretudo a do jovem Nietzsche do *Nascimento da Tragédia* (NIETZSCHE, 2007a), para quem a natureza desprende suas forças titanescas, abole todo o princípio de individuação, o tempo, o espaço e reencontra o fundamento subterrâneo do Universo. Heliogábalo é um misto de crueldade e volúpia. A natureza, em sua força desmedida, pode, através dos homens tomados de báquica efusão, desencadear a mais primitiva das violências, e deixar correr, na erupção do deus,

⁷³ Um instigante trabalho de Artaud sobre a Antiguidade Clássica, escrito entre 1932 e 1933. Publicado em 1934, esse ensaio, quase livro, permitiu a Artaud um mergulho minucioso recorrendo a mais de 50 títulos sobre a História da Antiguidade e temas correlatos. O período de preparação de Heliogábalo coincide com a paixão de Artaud por Anais Nin, a quem Artaud escrevia cartas contando sobre suas pesquisas e seu entusiasmo com o tema.

a lava da desordenada indiferenciação abissal. Uma imagem possível, sem dúvida, bastante assertiva, mas que condena o corpo de Heliogábalo ao “passado”, às origens, congelado no tempo.

Não sabemos ao certo o quanto Heliogábalo deve à Nietzsche, quanto a Antiguidade Grega, quanto ao próprio Artaud. Suspeito, Q, contudo, que uma boa parte de Heliogábalo está mais próxima de nós, de nossa cultura – e da construção do corpo sexuado em um currículo, numa de suas vertentes – do que do “dionisíaco grego”. Se não estiver enganado, a parte que Heliogábalo e nós herdamos dos antigos, nesse caso particular, é tão menor quanto maior nos parece. De qualquer modo, suas linhas valem como um indício sobre a inquietante imagem de um corpo orgiástico que Heliogábalo pode multiplicar em um currículo. Heliogábalo e seu frenesi furiosamente sexual poderiam, e de certa forma foram, interpretados de várias maneiras: libertação da condição feminina, evasão social temporária, irrupção da selvageria natural, descargas das tensões, vivência da irracionalidade, manifestação da histeria coletiva... Alguns desses esquemas tem mesmo servido para uma sociologia disposta a compreender manifestações dionisíacas contemporâneas (MAFFESOLI, 1985). Q, todas essas linhas de significação da imagem do corpo orgiástico de Heliogábalo são tão óbvias quanto suspeitas. Certas linhas de territorialização do pensamento de Artaud são as mesmas que servem para transitar ao longo da história e elucidar o que se convencionou chamar de fenômenos desviantes. Sejam mais prudentes, para experimentar as imagens do corpo orgiástico em um currículo com Heliogábalo.

Incorporo, aqui, duas outras linhas. Primeiro, o mundo antigo não era o éden da sexualidade dos corpos (DOVER, 2008). Ali, sistemas de regulação e julgamento também se erguiam sobre os corpos, definindo e hierarquizando práticas sexuais. Segundo, a própria a sexualidade é o nome que podemos dar a um dispositivo histórico (FOUCAULT, 1992). Ou seja, a um conjunto de saberes, dizeres, imagens, tecnologias, exercícios, que se erguem em contextos históricos e culturais específicos por todos os lugares com certos pressupostos e objetivos sobre os corpos. O encontro entre essas linhas etnográficas e históricas podem não ser suficientes para cartografar com precisão a sensibilidade cultural que se avoluma na imagem corporal de Heliogábalo, os serviços ultrajantes, a exaltação delirante, o ardor sem medidas, a extravagância de um possesso, a inspiração poética. Se não há, portanto, elementos para desenhar uma imagem comum à Heliogábalo, talvez essas linhas nos bastem para tentar na direção inversa. Ao invés de buscar o mínimo denominador comum capaz de reunir as linhas múltiplas do corpo em

Heliogábalos a um sentido único, em razão de um mesmo termo que as acompanha, porque não abri-las para sua diversidade máxima, ainda que nem sempre as nuances entre elas nos pareçam evidentes?

Puxando algumas das linhas desse texto de Artaud, um texto no qual o Teatro da Crueldade ganha contornos e imagem bem definidos, tenho me perguntado, caro amigo Q, como o corpo de um currículo pode existir sexualmente? Que corpo sexuado é possível em *currículo-teatro*? Ao que me parece, a maquinação de corpos em um *currículo-teatro* com Heliogábalos atravessa perigosamente e sem nenhum tipo de proteção dois territórios ardilosos que um currículo mantém em estreita conexão: a família e o gênero. Ao sistema de juízo moral da primeira, a imagem do corpo orgiástico desterritorializa os limites de duas sérias paradigmáticas que em nossa cultura aprendemos a chamar de Natureza e Cultura. À classificação binária e hierárquica do segundo, a imagem do corpo orgiástico propõe uma guerra na qual é possível a convivência dos contrários e as disjunções sem oposição em um currículo. Por fim, os movimentos de varredura da imagem do corpo orgiástico erguem a anarquia de si como uma prática de potenciação e virtualizam de um corpo para se compor um *currículo-teatro*.

Sobre a genealogia de Heliogábalos, Artaud, certa vez, disse: “Heliogábalos nasceu numa época em que todo mundo dormia com todo mundo, nunca se saberá por quem sua mãe foi realmente fecundada” (ARTAUD, 1983e, p. 33). Na contramão da orgia indiferenciante, um corpo de um currículo é sempre um filho de um outro corpo que, por sua vez, foi fecundado por um outro corpo. Pobre daquele corpo que não souber de onde veio nem para onde vai. Em currículo escolar, por exemplo, quando há uma reunião de pais, alguém tem que ir. Arvore genealógica, quem nunca fez uma? Dias dos pais, dia das mães, um currículo está sempre festejando o território familiar. Essa instituição moderna sobre a qual se dirigiu toda uma economia de verdades, toda uma série de saberes, com vontades, desejos e estratégias de governo, toda uma política de moralidade (FOUCAULT, 2001). Heliogábalos deixa uma questão: será que a maquinação dos corpos em um *currículo-teatro* passa, ou precisa passar, pelo território familiar? O que dizer quando a pergunta quem é seu pai e quem é sua mãe, Artaud responde “Sou o meu filho, o meu pai, a minha mãe e eu”?

Devemos, então, nos desfazer da família? Celebrar o incesto? A imagem orgiástica de um corpo em um *currículo-teatro* é bem menos apocalíptica. Ninguém precisa atear fogo a qualquer noção de família – as novas conjugalidades e

parentalidades com as quais um currículo tem enfrentado estão aí para nos dizer isso. Também não é uma simples constituição de um elogio ao incesto⁷⁴. As perguntas da imagem orgiástica do corpo em um *currículo-teatro* são de outra ordem. Os corpos precisam mesmo ser representantes das personagens familiares nesse teatro de marionetes chamados família? Não seria o território familiar uma pretensão de domesticar a matéria do corpo que não cessa de lhe escapar? Se a proibição do incesto é o passo fundamental graças ao qual, pelo qual, mas, sobretudo, no qual se processa a passagem da natureza à cultura (LÉVI-STRAUSS, 2009), o território familiar não inscreveria a matéria dos corpos em explicações totalizantes nas quais essa passagem supostamente aconteceria? Sabemos bem com o binarismo natureza/cultura e todos os que daí derivam são essenciais a formação da cultura sexual moderna (SEDWICK, 2008). Um currículo não inscreve formas de vida na cultura sem que instaure uma naturalização dos corpos, sem que regule os corpos na lógica desse binarismo.

A imagem do corpo orgiástico sugere que as peças de um corpo remetem a um processo e relações de produção que são irreduzíveis a triangulação familiar. Aqui, sim o incesto torna-se “um exemplo absoluto de liberdade na revolta” (ARTAUD, 1978, p. 41). Revolta contra o que? Corpos em revolta contra o juízo moral e o estatuto social que fazem sucumbir à multiplicidade imagética e conectiva de um corpo. Heliogábalo é um texto repleto de descrições de comidas, roupas, enfeites, paramentos, elementos ordenados em banquetes, festas, festins e rituais. “Finda a batalha, conquistado o trono, trata-se de entrar em Roma, de penetrá-la espetacularmente” (ARTAUD, 1983e, p. 37). O corpo orgiástico é um corpo no qual as forças estão em festa, no qual a orgia é a festa das forças. O que um *currículo-teatro* faz com um corpo, não é, de maneira alguma, um pólo específico da natureza, “mas a natureza como processo de produção” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 16). O corpo de um *currículo-teatro* aparece como uma maquinação de mundos, uma explosão de forças no qual “a natureza [aparece] como produção do homem e pelo homem” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 17). Um embaralhamento das cartas conceituais que a modernidade colocou sob o nome de Natureza e Cultura, no qual o corpo surge como um uma maquinação de distintas naturezas, de distintas ontologias, distintos modos de ser e estar no mundo, junto ou

⁷⁴ É principalmente na *Tragédia dos Cenci* que o tema do incesto aparece nos textos de Artaud. Além do incestuoso Heliogábalo, no qual o incesto marca o confronto entre o amor virginal e a sexualidade monstruosa, o tema arrasta-se por *O Teatro e Seu Duplo*. Em *Annabella de For*, análise inserida no texto *O Teatro e A Peste*, Artaud descreve o amor incestuoso do irmão pela irmã, enquanto um exemplo de liberdade absoluta. O mesmo sucede em sua análise do quadro de Lucas de Leyde: *Ló e suas filhas* e em *Oedipe-Roi* (cf. ARTAUD, 1974).

separado. O que emerge da imagem do corpo orgiástico não é uma simples heresia sexual ao paipai-mamãe-filhinho da trindade familiar, nem mesmo um realismo biológico do corpo, mas o domínio onde tudo se torna possível a um corpo, as conexões sem fim, as disjunções sem exclusividade, as conjunções sem nome, enfim, a orgia.

Um corpo em um *currículo-teatro* não precisa escolher entre isto ou aquilo, entre o que é e o que não é, nem mesmo entre ser homem e ser mulher. “Heliogábalo é o homem e a mulher [...] ao mesmo tempo reunidos em um” (ARTAUD, 1983e, p. 35). Heliogábalo segue fecundando em um *currículo-teatro* um confronto vertiginoso com a sexualidade na tentativa de desterritorializar as fronteiras do gênero, rumos à experimentação das multiplicidades sexuais. Heliogábalo faz jorrar fluxos gozosos, declara guerra a uma das mais fixas, estáveis e vigiadas fronteiras de um corpo em um currículo: as formas de gênero. Não se trata nem mais de dar vazão à guerra de gêneros, mas de travar uma guerra aos gêneros (ROLNIK, 1996). Não importam quantos gêneros seremos capazes de criar, gêneros são limitadores de corpos (PRECIADO, 2002). Heliogábalo põe abaixo a privatização do sexo em um currículo, a mitologia privada dos sexos catalogados pela ordem de gêneros! Tristes e pobres gêneros!

Heliogábalo não se contenta em atravessar a fronteira entre o feminino e o masculino, nem mesmo em viver bailando sobre ela. O que a imagem do corpo orgiástico quer é romper com a lógica da física de um currículo: sim, é possível estar em dois territórios ao mesmo tempo. É possível ser dois! “UM e DOIS reunidos no primeiro andrógino. Que é ELE, o homem. E é ELE a mulher. Ao mesmo tempo reunidos em UM” (ARTAUD, 1983e, p. 35). Não se trata de deixar de ser homem para ser mulher, ou vice-versa, nem deixar confundir um corpo que não se sabe se é homem ou é mulher. Nem a inversão nem a perturbação bastam a um *currículo-teatro*. Não se está na fronteira, nem no meio, nem entre um e outro; seu movimento de desterritorializar o gênero atravessa os dois pelo meio. Tornar-se os dois! O que fica da imagem de um corpo em orgia em um *currículo-teatro* é a convivência dos contrários, dos opostos que não precisam se completar nem são vítimas de uma hierarquia. Relembremos um caso recente que tomou as mídias e redes sociais com uma certa dose de polêmica.

A dupla cidadania de gênero⁷⁵

Em uma noite de terça, uma senhora entra no banheiro feminino de uma famosa pizzaria na zona oeste de São Paulo. Ela veste uma minissaia jeans, uma blusa listrada, meia-calça e sandália. Alguns momentos depois, a senhora é convidada pelo dono do estabelecimento a não retornar ao banheiro feminino e a usar ao banheiro masculino. Motivo: uma cliente, com a filha de dez anos, reconheceu na senhora o cartunista da Folha de São Paulo Laerte Coutinho que faz crossdressing há três anos. Larte reclamou com o dono da pizzaria, reclamou no Twitter e, por fim, levou o caso à Secretaria da Justiça do Estado de São Paulo. A coordenadora estadual de políticas para a diversidade sexual ligou para Laerte e avisou: ele pode reivindicar seus direitos. Segundo ela, a casa feriu a lei estadual 10.948/2001, sobre discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero. Laerte diz que passou a usar o banheiro feminino após aderir ao crossdressing e se ‘consolida como travesti, mas não tem preferência por um banheiro específico. Sou alguém “com dupla cidadania”, diz el@. “É uma questão de contexto, de como estou no dia. Não quero nem ter uma regra nem abrir mão do meu direito”, disse o cartunista.

Laerte transpassa a fronteira de gênero não porque se deixa confundir com uma mulher, mas precisamente pelo contrário, porque não é nem mulher nem homem e é, ao mesmo tempo, as duas coisas. Larte pode ser homem e ser mulher, ou melhor, pode estar homem ou estar mulher e usar qualquer banheiro quando bem entender, como mesmo diz: é questão de contexto. Escapar ao regime de gênero dos banheiros públicos é desafiar a segregação sexual que moderna arquitetura unitária impõe sobre os corpos. Não porque se está em busca de uma totalidade ampla para um corpo em que as oposições, finalmente, se resolveriam. Antes, se está em nome de um movimento divisivo e individual de torção dos territórios existenciais de um corpo. Ser um e o outro em si mesmo. A vida e seu duplo: o teatro. É o duplo que assegura a constância e a multiperspectivação da percepção corporal (GIL, 2002), aquilo que joga e abre o corpo a multiplicidade das forças que potencializam sua capacidade de ação. “Cada gesto seu tem dois gumes. Ordem/Desordem. Unidade/Anarquia. Poesia/Dissonância. Ritmo/Discordância. Grandeza/Puerilidade. Generosidade/Crueldade” (ARTAUD, 1983e, p. 47). Cada corpo de um *currículo-teatro* é um duplo: aquilo que ele é, está sendo, acontecendo, sua atualidade e aquilo que ele pode, seus devires e seus afectos, sua virtualidade, seu campo de experimentação, seu teatro.

⁷⁵ Ver reportagens sobre o caso em: <http://diversao.terra.com.br/gente/noticias/0,,OI5579633-EI13419,00-Transgenero+Laerte+e+impedido+de+usar+banheiro+feminino+em+SP.html>. Acesso em março de 2012; <http://direito.folha.com.br/1/post/2012/01/laerte-e-os-banheiros.html>. Acesso em março de 2012; <http://colunas.revistamarieclaire.globo.com/mulheresdomundo/2012/01/31/quem-deve-usar-o-banheiro-feminino-laerte-responde/>. Acesso em março de 2012.

O que é o Teatro da Crueldade se não esse domínio onde tudo se torna possível a um corpo? Não contando com recursos narrativos e imagéticos a seu dispor, um *currículo-teatro* tende a concentrar a energia vital, a supervalorizar, a investir toda a criatividade, todo o desejo, a construir sua existência em torno do corpo a corpo, nas troças de força, na matéria e movimento entre os corpos sem escolher entres eles. Um corpo que se vê roubado por outro corpo e ao mesmo tempo potencializado por qualquer coisa que encontra de um outro corpo, no corpo de um texto, de uma imagem, de uma pessoa, de um gesto, de objeto. Se o corpo é um artefato a ser inventado, não nos custa alimentar sua maquinação com distintos materiais e elementos. Avassaladora, terrível em sua multiplicidade, a imagem do *corpo orgiástico* maquinada em um *currículo-teatro* pensa o corpo mais como potência e fora das lógicas de significação, disciplinamento e moralidade que circulam em um currículo “Ele [Heliogábalos] castiga o mundo latino por não acreditar mais nos seus mitos nem em qualquer outro mito, [...] cara voltada para o chão, jamais sabendo fazer outra coisa senão espreitar o que irá sair da terra” (ARTAUD, 1983e, p. 40). Um corpo explosivo, um vulcão de forças que afecta, toca, mobiliza para que as forças entrem e componham outras expressões para nossas formas de vida de um currículo.

Questão § 1º: Se a imagem orgiástica de um corpo joga com esse vai e vem das forças, ela parece atualizar a todo instante um movimento que sai do corpo para voltar sobre ele. Ora, Q, essa lógica é justamente uma espécie de anti-devir! A orgia torna-se, por um lado um diagrama vivo do caos, um desencadeador das forças de um corpo, por outro, todavia, como um currículo não pode deixar de conceder a fabricação de um corpo, esse movimento caótico é de repente paralisado, abortado, acabado. O que resta? Uma cartografia corporal em ruínas pelos abalos sísmicos, um corpo esgotado, traços de um corpo em um grande tumulto, catástrofes em estados avançados e subitamente terminadas – o reinado do imperador pederasta durou apenas 4 anos. “Ele [Heliogábalos] alimenta um povo castrado” (ARTAUD, 1983e, p. 47) e no mesmo movimento “responde quase simultaneamente a aclamação de um povo exultante” (ARTAUD, 1983e, p. 47). Heliogábalos é um anarquista nato. Um currículo promotor de orgias! “Muito mais do que andrógino, o que transparece nessa imagem móvel, [...] na sua prodigiosa incoseqüência sexual, é a idéia de ANARQUIA⁷⁶. [...] Ele pratica a

⁷⁶ A “anarquia” do Teatro da Crueldade pode-se dizer que se articula a sua própria linguagem que é dissociadora da gramática convencional das palavras. De um ponto de vista amplo, a anarquia pode querer dizer desordem em virtude de uma ausência de autoridade organizadora, ainda que Artaud

anarquia em primeiro lugar contra si próprio e sobre si próprio” (ARTAUD, 1983e, p. 35). A anarquia de si no corpo de um currículo-teatro é aquilo que em um corpo não pode ser reduzido a uma forma e, ao mesmo tempo, a extração de um sopro de vida da multiplicidade das forças de um corpo.

A imagem orgiástica de um corpo não está exatamente no sexo, mas em um esvaziamento do corpo sexuado como exercício de potenciação de um corpo em um currículo. Uma recusa da genitalidade como finalidade primordial do sexo, uma recusa da dominação de um órgão específico que perpetua o território familiar e o poder absoluto de uma única zona erógena do corpo. Recuperar um corpo erótico em um currículo é multiplicar sua energia vital, seu desejo, por outras de suas partes e por outros corpos. “É este monoteísmo, esta unidade das coisas, que denomino, eu, anarquia. Ter o sentido da unidade profunda das coisas é ter o sentido da anarquia – e do esforço a se fazer para reduzir as coisas ao conduzi-las à unidade...” (ARTAUD, 1977, p. 51). Conduzir o corpo a um Fora absoluto, a um mundo de forças que pulsa e o abre a outros mundos possíveis, que o virtualizam, o desintegram. Exigência de “um corpo pleno [...] o improdutivo, o estéril, o in-gendrado, o inconsumível” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 14). A imagem de um corpo orgiástico em um *currículo-teatro* precisa mesmo castigar, desintegrar, desfazer, raspar tudo aquilo que pesa sobre um corpo, anarquizar o corpo para se abra, se conecte, se multiplique.

Talvez, a única desterritorialização que conte a um *currículo-teatro* seja a de autodestruir-se, anarquizar a si mesmo para praticar “a idéia religiosa de ordem na forma de afronta ao mundo latino. [...] Nenhum paradoxo em considerar essa idéia de ordem como acima de tudo, poética” (ARTAUD, 1983e, p. 39-40). Acima de tudo, uma idéia de teatro, de teatro da crueldade, de devir-teatro de um currículo e de exercício de ética da crueldade curricular, e até de experiência da loucura em um currículo. Fórmula final de Antonin Artaud e o teatro na composição com um currículo: um *currículo-teatro* é chegada a um corpo esgotado e potente, um corpo espartilhado e maquinado, mutilado e produzido, um corpo-sem-órgãos, um profundo corpo e aberto, rodopiando sobre si mesmo. Um corpo louco.

convoque incessantemente durante O Teatro e Seu Duplo a função do diretor na encenação. Do ponto de vista político, o traço comum aos regimes anárquicos é a rejeição a toda organização de Estado que se imponha sobre ao indivíduo, sujeitando-o incondicionalmente à sua autoridade (GALLO, 2006). Uma versão otimista do anarquismo nasce justamente da esperança de uma nova civilização sem miséria nem dor, uma sociedade melhor que liquida o pior existente. Para uma cartografia das experiências curriculares anarquistas, ver especialmente Gallo (2009).

Amigo Q,
Não sei se nos veremos mais antes de minha partida.
Enfim, é chegada a hora.
Não sei mesmo mais para onde vou,
Não sei nem mesmo se volto e de onde voltarei.
Talvez eu nunca parta.
Com o coração ansioso,
Ery.



Enlouquecer um currículo

*Serei capaz de partir?
Terei coragem para te deixar?
Será que morrerei de saudade?
Que estranha é a vida!
Como se mede a distância!
... Já parti há muito, pois o meu pensamento
me arrastou para longe.
Não sou eu que estou aqui.
É uma carcaça sem vida.
Uma forma vazia que se move por descuido...
(Cassandra Rios)*

Enlouquecer um currículo! Fazer um currículo pirar! Sair dos trilhos! Terá isso cabimento em um currículo? Haverá espaço e tempo na existência de um currículo para a loucura? Haverá um lugar no universo dos nossos territórios curriculares para as milhares de páginas nas quais Artaud deu a



ver suas linhas de fuga e os seus ladridos de pavor? O que aconteceria se tivéssemos uma experiência de enlouquecer para se viver em um currículo? Ery aprofunda, nas cartas que compõem esta sessão, muito do que já havia escrito e discutido em outras de suas cartas. Depois da dimensão das forças e formas, depois da dimensão do corpo, Ery desdobra a linha das políticas de subjetividade em um currículo. Ele tensiona agora os processos de subjetivação que permitem chegar a um *currículo-teatro* e sua relação com a palavra. Para tanto, é a linha da esquizofrenia de Artaud e de seu teatro, bem como seu atrelamento com a poesia da vida que são trazidos à tona como o modo propriamente dito pelo qual o Teatro da Crueldade se faz e pelo qual se pode chegar a um currículo com Antonin Artaud e o teatro. Ery traça um argumento que transpassa as três cartas que se seguem: enlouquecer um currículo torna-se a experiência de interrogar ao mesmo tempo aquilo que coloca e ultrapassa o limite que funda um currículo, o ameaça e o conclui.

Nessa composição, Ery opta por certa noção de desterritorializar a unidade analítica que atrela loucura e doença mental, em favor de uma imagem de pensamento da loucura como experiência mediadora de um currículo com seu Fora, na qual teatro e vida se entrelaçam em um currículo (*Esquizocenia de um currículo*). Em sua tarefa de escrita, Ery empreende todos seus esforços na caracterização de dois exercícios, dois regimes de construção de mundos e de seus sujeitos em um *currículo-teatro*, *a transposicionalidade da subjetividade* e *a destruição da gramática*, pelo quais são possíveis enlouquecer um currículo com o teatro de Artaud (*Louco Currículo Louco*). Por fim, embora, sem encerrar um debate que permanece propositadamente aberto, Ery atrela a experiência da dor à experiência da loucura, modo propriamente sensível pelos quais novas cenas, novos mundos e novas palavras são materializados na vida de um *currículo-teatro* (*A vida é uma dilatada estrada que dói*). Sobretudo, é na experiência dessa esquisita doença que um currículo abarca o teatro e a vida.



Esquizocenia de um currículo

Meu amável Q,

Uma carta para um *currículo-teatro* sobre a loucura de e com Antonin Artaud pode mesmo despertar estranheza e reconhecimento que não é sem motivo. A loucura, entretanto, parecia para Artaud o derradeiro caminho. Estive mesmo a pensar, meu amigo Q, que o Teatro da Crueldade não tem outra saída que não seja nos levar a experiência da loucura em um currículo. Para começar a carta de hoje, podemos partir de uma constatação simples: o acoplamento entre dois territórios tão estranhos por si só já levanta uma infinidade de problemas. Será que um artefato cultural como um currículo que por tradição cultiva o exercício da razão e da identidade, uma preocupação tão marcada com o que é mesmo um determinado conceito, objeto ou pessoa, tem condições de se debruçar sobre aquilo que por definição é a ruína da razão e da coerência? Um problema bastante interessante que certamente daria lugar a tratados volumosos. Q, mas esta não é a questão mais intrigante. Se há lugar para a estranheza, e ainda bem que há, ela não se deve ao fato de que um exercício de pensamento sobre a loucura se desenvolva no território curricular, mas ao simples fato de que isso já possa soar como uma extravagância.

A estranheza deveria recair sobre a constatação de que um território como um currículo, que na sua onipotência ilimitada ousou definir sobre os limites do ser, os limites “do conhecimento e da verdade, do sujeito e da subjetividade, [...] dos valores e dos critérios (TADEU, 2003b, p. 39) para levarmos a nossa vida, legislar ao longo da história moderna sobre os domínios mais diversos da nossa existência tenha guardado, à esteira da que fez com a crueldade, um silêncio tão obstinado a respeito da loucura. Há algo de irreparável, há alguma coisa na experiência da loucura que um currículo tem a coragem de recusar. Entretanto, já que vivemos “em uma era psicanalítica” (PELBART, 1989, p. 76), é preciso dizer que o esquecimento de um currículo acerca da loucura significa bem mais do que um acidente. É uma escolha. Não uma escolha inequívoca, é claro, límpida e sempre bem sucedida. Ao contrário, Q, gostaria de sugerir o quão imprecisa ela se torna. Até porque o próprio território da loucura não é um invariante histórico (FOUCAULT, 2008a). O que surpreende, meu amigo, e é isso que deveria causar estranheza, é que essa omissão tenha sido problematizada tão poucas vezes, para não dizer nenhuma, ao longo do território curricular. Tudo se passa como se esse silêncio não fosse um esquecimento, nem mesmo um esquecimento deliberado, mas a própria condição de pensamento de um currículo.

Esse silenciamento, amigo Q, do território curricular acerca do desvario pode funcionar, assim, à primeira vista, como uma dificuldade para se chegar um *currículo-*

teatro, mas pelo caráter intrigante e problemático também pode servir como um dos seus disparadores. A distância anunciada entre um currículo e a loucura pode dar uma oportunidade de fabular sobre a possibilidade de enlouquecer um currículo para compor um *currículo-teatro*. Gostaria de chamar, aqui, então, outra linha que situada fora do território curricular não diz respeito ao silêncio aterrador desse terreno, mas, ao contrário, refere-se ao excesso de discursos sobre a loucura e sobre a loucura de Artaud. Após o retorno de sua viagem ao México, em 1937, Artaud parte para a Irlanda, tomado da ideia visionária de devolver uma bengala mágica que, para ele, seria de São Patrício, o padroeiro dos irlandeses (LÉ CLÉZIO, 2004). Lá, sucumbe a uma geografia delirante. Encarna *O Revelado*, nome com o qual assina *As Novas Revelações do Ser*, um livro de previsões, quase sempre apocalípticas, sobre o futuro do mundo. Ainda chegará a dizer que é Jesus Cristo tomado de uma paixão arrebatadora por Virgem Maria⁷⁷. O resultado não poderia ser outro: em um incidente com um convento que se recusou a hospedá-lo, Artaud é levado à prisão, à deportação e ao internamento. O diagnóstico foi radical: síndrome delirante e persecutória (MAEDER, 1978). Nas palavras de Jerry Growtovsky: “ele [Artaud] não era inteiramente ele mesmo” (GROWTOVSKY, 2004, p. 59). A partir daí, começam seus péréplos por instituições psiquiátricas que perdurarão até os seus últimos dias: Quatre-Mares, Saint-Anne, Ville Évrard, Chézal-Benoit, Rodez e, por último, Ivry. No diagnóstico de um dos seus médicos: “havia [...] delírio crônico, e [...] esse delírio punha Artaud violentamente anti-social, perigoso, para a ordem pública e para a segurança das pessoas [,] a lugares comuns da lei e do hábito, que a sociedade chamou para si, para sua defesa própria e legítima defesa” (FERDIÈRE, 1988, p. 37).

Q, naqueles anos sombrios da Cidade Luz, louco bom era mesmo louco internado. Esses fragmentos da vida de Artaud nos ajudam a remontarmos a uma multiplicidade de imagens de pensamento da loucura que, embora longe do território curricular, tem ocupado parte considerável dos debates acadêmicos do século XX, o “século dos manicômios” (PESSOTI, 2004, p. 32). A psicanálise, a psiquiatria, a antipsiquiatria, a etnopsiquiatria, a sociologia das doenças mentais, a análise institucional, estudos históricos, avanços da psicofarmacologia, a arte-terapia, a multiplicação de estratégias clínicas explodiram, especialmente no pós-guerra, as linhas

⁷⁷ O pensamento de Antonin Artaud é, de fato, entrecortado por uma ambígua e produtiva relação com um pensamento de ordem religiosa próximo de uma invocação mágica da realidade. A esse respeito, conferir principais discussões em White (1989) e Borie (1989).

de pensamento da loucura para todos os lados (PESSOTI, 2004; 2001). Essa imagem medicalizada da loucura nos indica que ainda hoje “permanece o direito da não loucura sobre a loucura” (FOUCAULT, 2001, p. 127), o que nos vai permitir diagnosticar e qualificar a loucura, não como qualquer doença, mas como uma doença mental (FOUCAULT, 2001). Será preciso atenuar ou mesmo eliminar os sintomas positivos da esquizofrenia e de outros transtornos psicóticos⁷⁸, “corrigindo erros (ilusões, alucinações, fantasmas), [...] se impondo [normalidade] à desordem e ao desvio” (FOUCAULT, 2001, p. 127). Basta vermos algumas das técnicas e instrumentos - sangria, sanguessugas, duchas, máquina rotatória, *tranquilizer* usados nos século XIX⁷⁹; a lobotomia, o eletrochoque e a camisa de força no século XX seguidos pela “revolução farmacológica da psiquiatria” (GRAEFF, 1989, p. 21) – para vermos também “o limite e a linha do intransponível” (FOUCAULT, 2006a, p. 214) pela qual toda cultura, e porque não dizer um currículo, começa. O limite pelo qual um currículo recorta e encerra o Fora em si mesmo, o modo pelo qual esse mundo informe das forças é encerrado em formas de subjetivas de vida.

Permita-me, Q, retomar, aqui, aquilo que, certa vez, a crueldade de Artaud e seu teatro nos apresentaram como o Fora para compormos uma trama entre a linha da loucura de Artaud e o teatro com um currículo. Há pelo menos duas linhas da loucura que circulam no teatro de Artaud e no seu enfrentamento do Fora: a linha médica da loucura e a linha literária da loucura. As duas podem até parecer pouco potentes para dispormos em um *currículo-teatro*, mas talvez seja aí que encontramos algum elemento original para a composição que venho fazendo. Embora, Q, nós bem sabemos como a medicalização progressiva da loucura ao longo século XIX e XX entorpece, territorializa, enclausura a potência do Fora (PELBART, 1989; FOUCAULT, 2002). Para a medicina, os loucos não passam de “corpos catatônicos [que] caíram no rio como chumbos, imensos hipopótamos fixos que não retornarão a superfície” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 169). O próprio Artaud (1983d) fez questão de descrever e

⁷⁸ Segundo o DSM-IV (1995), livro sagrado da psiquiatria, editado pela Associação Americana de Psiquiatria, na esquizofrenia são considerados sintomas positivos, os delírios, alucinações, discurso desorganizado e comportamento amplamente desorganizado ou catatônico.

⁷⁹ A máquina rotatória de Halaran, de 1818, usada no tratamento da loucura, permitia girar o paciente em duas posições: sentado dentro da caixa ou deitado, amarrado a uma maca acoplada à caixa, em uma velocidade de rotação de cem giros por minuto. O *tranquilizer*, por sua vez, famoso instrumento, apresentado por Benjamin Rush em 1811, para acalmar maníacos, consistia em imobilizar o paciente pelos pés, cintura, peito, braços e cabeça, vedar qualquer possibilidade de visão ou movimento de cabeça e trancar o paciente assim em uma sala escura e sem qualquer som por tantas horas quantas fossem receitadas (PESSOTI, 2004).

denunciar como os manicômios minavam seus processos de criação e o afundavam em um mundo do qual não podia emergir (*Carta aos Médicos-Chefes de Manicômios*). O interessante, meu amigo, é que, coincidentemente, a explosão da linha médica da loucura resvala no mesmo momento da consagração literária dos poetas-loucos.

No contexto da revolução cultural pós-1970, uma outra imagem da loucura evocaria, ainda que de forma frustrada, parte do ideal da poesia contemporânea: resgatar na palavra sua dimensão sensível de coisa, gesto e matéria sonora (LEMINSKI, 1987; CAMPOS, 1977). A consagração literária de Artaud veio no mesmo momento de seu internamento psiquiátrico⁸⁰. Sua esquizofrenia amplifica o que estava no coração do Teatro da Crueldade, ao lado do sentido ordinário das palavras e seu lugar comum, é preciso levantar seu sentido encantatório, seus efeitos físicos, fazer agir seu charme (REY, 2002). Artaud junto com tantos outros poetas, como Paul Nerval, Hölderlin, Arthur Rimbaud, Marquês de Sadê, Edgar Allan Poe, Charles Baudelaire – a lista pode ser multiplicada ao infinito – terá sua loucura aclamada e autenticada como o símbolo do reencontro com a potência da expressão artística da escritura literária (GROSSMAN, 2003). “O mundo da loucura que havia sido afastado a partir do século XVII, esse mundo festivo da loucura, de repente, fez irrupção na literatura” (FOUCAULT, 2006b, p. 265). “Os escritos fora de si” (LAIA, 2001, p. 14) que invadiram o território da literatura moderna, dentro do qual podemos alocar as milhares de páginas de Artaud, conduziram a uma “curiosa afinidade entre literatura e loucura” (FOUCAULT, 2006b, p. 239). Um espaço no qual uma fala transgressiva, marginal, anárquica, que “cruza e mina todos os outros discursos” (PELBART, 2000, p. 56) vem ocupar-se. Uma fala que é atraída para fora de si, que nos arranca de nós mesmos, uma fala radiante da experiência do Fora.

No entanto, se levarmos em conta o lugar que a literatura e as artes em geral vão assumir na modernidade, se submetendo cada vez mais às forças de territorialização e homogeneização (FOUCAULT, 2003a), bem podemos pensar a potência do Fora e sua relação com a loucura para além da expressão literária daqueles diagnosticados como esquizofrênicos. Não foi expressamente contra ambas as imagens que Artaud direcionou todo o teatro da Crueldade? Um teatro contra a medicalização da vida e ao mesmo tempo capaz de romper o abismo que separava a arte da vida? Gostaria, meu amigo,

⁸⁰ Seus textos eram publicados logo após o término da escrita com considerável repercussão, as Cartas de Rodez chegaram à segunda edição ainda no primeiro ano, além da premiação com a maior condecoração de crítica literária pelo texto dedicado ao pintor Van Gogh.

embora saiba que posso estar a pedir demais, que não se assustasse com a estranha ideia que te sugiro: a maquinação de um currículo-teatro nos leva *a experiência da loucura em um currículo*.

Novamente, aqui, será preciso usar as linhas de Artaud contra si mesmas. Será preciso traí-lo se quisermos ir adiante. Gosto, Q, de ter em mente uma diferença essencial. Uma coisa é o esquizofrênico como *tipo psicossocial*, uma entidade produzida, hospitalar, clínica, artificial, “o pólo paranóico da subjetividade” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 106). Essa conexão mesma entre loucura e doença mental, como sugere Michael Foucault (2008) em sua arqueologia da loucura, não existiu desde sempre e não precisa existir para sempre. Foi precisamente montada peça por peça, máquina por máquina desde a Idade Clássica. Nas palavras de Artaud, concedendo material a Foucault “a medicina nasceu do mal, se é que não nasceu da doença e não provocou, pelo contrário, a doença para assim ter razão de ser” (ARTAUD, 1983a, p. 139). Talvez seja a hora, Q, como continua a sugerir Foucault (2006c) de começar a desterritorializar a pertença da loucura e da doença mental ao mesmo território analítico. Outra coisa, deste modo, e é aqui que vejo a potência da loucura em um currículo: é o esquizofrênico tomado como *personagem conceitual*, o *esquizo* como um processo puro de desterritorialização, portador de fluxos que escapam aos territórios codificantes, que os embaralham, que deslizam sobre as linhas do corpo social (DELEUZE; GUATTARI, 2004). Uma coisa, portanto, é a produção do esquizo, outra é o processo esquizo de produção. É sobre este último pólo que gostaria que nos detivéssemos em um *currículo-teatro*. A irrupção de uma “subjetividade esquizo” (PELBART, 2000, p. 172) não é um privilégio dos “loucos”, está virtualmente presente em qualquer movimento cartográfico de toda a desterritorialização subjetiva.

O problema, a saber, é que a fronteira entre essas linhas em Artaud e no Teatro da Crueldade é praticamente invisível e podem ser facilmente confundidas. Não sabemos ao certo quando começa uma e quando a outra termina. Ao longo de toda história de vida de Artaud e de seu teatro essas duas linhas coincidem e, mesmo ainda hoje, às vezes, nos dizem é que quase como se fosse preciso enlouquecer para poder pensar e viver arriscadamente. “Em todo demente há um gênio incompreendido cujas idéias, brilhando na sua cabeça, apavoram as pessoas e que só no delírio consegue encontrar uma saída para o cercamento que a vida lhe preparou” afirmava Artaud (1983a, p. 139) concedendo o material suficiente para ser conectado com toda a linha neoromântica da contracultura e sua celebração da loucura. Talvez tenha sido por

declarações como essas que, em tempos não muitos remotos, tenhamos nos perguntado se já não estávamos na hora de deixar vaziar a loucura que operava em cada de nós, como a esperança de que pudéssemos inventar novas formas de nos relacionar as forças caóticas do mundo. Já não mais apenas aquelas formas cartografadas por Michael Foucault (2008, 2000) – os rituais como na Antiguidade Grega e ou a literatura como na Modernidade - mas quem sabe a loucura dos realizadores de teatro.

Artaud e o teatro pareciam conjurar todo esse sonho e muito mais! Formas artísticas mais contemporâneas como a *performance* e o *happening* reclamaram sua comparação ao processo esquizofrênico e, por tabela, sua fidelidade à Artaud (FINTER, 2004; JANNARONE, 2010; VIRMAUX, 1978). Sem dúvida, as páginas capitais e apaixonadas de *Van Gogh: o suicidado pela sociedade* (ARTAUD, 1983a) em que descreve sua admiração profunda pelo pintor⁸¹ e seu ódio pela psiquiatria e a medicina autorizam ou alimentaram, ao menos em parte, a linha sonhadora e romântica da loucura. “Não, Van Gogh não estava louco, mas suas telas eram jorros de substância indenciária” (ARTAUD, 1983a, p. 133). Haverá, contudo, território em um currículo para um romantizado devaneio sobre a loucura? Que linhas de um currículo podem ser somadas à experiência da loucura tal como podemos arrastá-la de Artaud? Como loucura e crueldade andam juntas em *currículo-teatro*? Q, não sei mesmo se irei esgotar tais questões por hoje. Como estamos falando de loucura, ainda não sei muito bem o que isso significa e nem onde isso vai dar. Talvez seja preciso começar a dizer que qualquer romantismo em um *currículo-teatro* é uma tentativa deveras arriscada. Reconstruir um elogio da loucura, nos termos do medieval e já clássico texto de Erasmo de Rotterdam (2001), só que dessa vez aplicado à educação e ao currículo, pode facilmente nos levar ao fracasso total. Seria ingenuidade demais retornar a uma espécie de ponto originário, se é que é mesmo que ele um dia existiu, quanto voltamos nossas linhas de movimento da loucura para a composição de um *currículo-teatro*.

Hoje, especialmente após a desativação progressiva dos manicômios em favor de um atendimento mais socializado e descentralizado não haveria nem mesmo porque dar ouvidos aos gemidos e gritos de Antonin Artaud em Rodez, quanto mais reterritorializar esses berros e uivos em um currículo. Só se fosse para uma historização daquilo que a

⁸¹ Em fevereiro de 1947, Artaud foi ver a mostra de Van Gogh no museu de L'Ongerie, no qual estavam expostas 173 obras do pintor holandês. Consta que pouco antes, saíra no jornal *Arts* um artigo de um psiquiatra focalizando Van Gogh do ponto de vista clínico. De volta da exposição, Artaud pôs-se a escrever imediatamente o texto. Publicado em setembro de 1947, recebeu logo em seguida o prêmio *Sainte-Beuve*, na época, o principal prêmio literário concedido na França para ensaios. Irônico destino que consagrava o marginalizado Artaud justamente pela experiência que o marginalizava.

psiquiatria e psicologia foram, mas não são mais, em uma espécie de cronologia histórica de “humanização” da loucura (PESSOTI, 2004; 2001). Aquilo que comumente chamamos de doença mental tem realmente pouco a pouco se desfeito da aura lírica e inquietante que antes a envolvia, e que nós ainda conhecemos pelo nome de loucura, para tornar-se mais e mais uma variável no interior de uma equação, seja ela de natureza social, familiar ou mesmo subjetiva (PELBART, 1989). Como se estivéssemos nos aproximando da utopia asséptica prevista por Michael Foucault (2008) há mais de 40 anos, a respeito de um tempo em que a doença mental seria perfeitamente administrada e controlada, ao passo que, em contrapartida, estaria se desvanecendo de nossa cultura o rosto estranho da loucura. Em uma conclusão de Artaud que quase nos soa como uma profecia: “nesse caso, a reclusão não é sua única arma e a conspiração dos homens tem outros meios para triunfar sobre as vontades que deseja esmagar” (ARTAUD, 1983a, p. 133).

Perceba, Q, como todas essas linhas de territorialização da loucura e suas imagens de pensamento – a doença mental, o devaneio, o limite de toda a criação artística ou da imagem poética – desdobram sobre um currículo duas linhas de subjetivação. Primeiro, ao passo que a doença mental estaria se eclipsando, já que está sendo cada vez mais contida e esvaziada, nós, os sãos, passamos a reconhecer em nós mesmos nossa sombra de loucura. Estamos migrando paulatinamente do “tempo dos loucos” para “tempos loucos” (PELBART, 2009, p. 17). Isso quer dizer que o louco pode ser qualquer um de nós, está nas escolas, tendo aulas, freqüentando currículos e nós não sabemos disso ou, se viermos saber, saberemos da pior maneira possível, quando tudo já for tarde demais. Um currículo se vê obrigado a lidar com a loucura que invade a vida de alunos e professores: a loucura da violência⁸², a loucura da depressão, a loucura do trabalho⁸³. Segundo, como desdobramento desse eclipse, a loucura finalmente estaria sendo assumida como um patrimônio universal do psiquismo humano, em uma época que as patologias mais desviantes estariam sendo pouco a pouco neutralizadas (PELBART, 1989). Esvaziada de seu potencial de desterritorialização, o que vemos surgir hoje nos currículos e fora deles é um

⁸² Os casos de ataques a tiros nas escolas, que já eram comuns nos Estados Unidos e no ano de 2011 tiveram seu primeiro caso no Brasil, tomaram a mídia televisiva e impressa brasileira com uma série de especialistas em esquizofrenia dando todo tipo de instrução para reconhecer casos de loucura em seus alunos.

⁸³ Não falta que faça comparações das atuais condições de trabalho docente à loucura, cf. Dejours (1987).

“manicômio mental” (PELBART, 1990, p. 134). Nunca antes a afirmação de Artaud pareceu fazer tanto sentido:

É assim que a vida atual, por mais delirante que possa parecer esta afirmação, mantém sua velha atmosfera de depravação, anarquia, desordem, delírio, perturbação, loucura crônica, inércia burguesa, anomalia psíquica (pois não é o homem, mas sim o mundo que se tornou anormal), proposital desonestidade e notória hipocrisia, absoluto desprezo por tudo que tem uma linguagem (ARTAUD, 1983a, p. 132).

Quando focamos exclusivamente essa linha médica da loucura que linguagem é essa que se despreza aqui? “Tudo o que nós experimentamos sob o modo do limite, ou do estranhamento, ou do insuportável, terá adquirido a serenidade do positivo. E o que para nós designa atualmente este exterior corre o risco um dia de nos designar a nós” (FOUCAULT, 2006a, p. 404). Talvez, por isso, tenha relutâncias em restituir um mundo positivo para a loucura em um currículo, o que facilmente poderia ser lido como em uma espécie de celebração da “porra-louquice”. Soterrada por baixo de todas essas linhas de territorialização e significação, o que está se atualizando fundamentalmente é a relação que as formas de vida de uma cultura mantêm com o Fora. O modo como a todo custo se tenta engolfar, territorializar, estratificar o Fora, quase como se fosse preciso determinar suas virtualidades, e os currículos são engajados nesse movimento. Porém, mesmo que um dia se apague a experiência da loucura, o homem se verá ainda obrigado a lidar com seus fantasmas e com a dor do seu corpo (FOUCAULT, 2006a), restará a nós o enigma do Fora. A loucura emerge em um *currículo-teatro*, justamente, quando as forças do Fora não cansam de se inserir em um currículo – não é esse o exercício maior do Teatro da Crueldade? Faz-se em uma espécie de vai e vêm que as formas de vida de um currículo estabelecem com o Fora, com as forças do mundo, com os nossos fantasmas e nossas dores. A loucura em um currículo-teatro nos põe sempre às voltas com as forças do Fora para experimentações e intensidade – “quando se sabe aguçar suficientemente os ouvidos para escutar as ondas da sua maré” (ARTAUD, 1983, p. 138). Em um texto de título sugestivo, *Onde malham as forças*, Artaud (1987b) mostra a esperança do Fora e a oscilação especular sem definição ente ambos como a experiência da loucura.

Ó cães, que acabastes de rolar na minha alma as vossas pedras. Eu. Eu. Voltai a página dos escombros. Também ando à espera do celeste saibro e da página já sem margens. Este fogo precisa de começar em mim. Que os blocos de gelo venham naufragar-me nos dentes. Sou de

crânio rude, mas alma lisa, como um coração de matéria naufragada. Tenho ausência de meteoros, ausência de injúrias inflamadas. Na minha garganta procuro nomes e como que o cílio vibrátil das coisas. O cheiro do nada, um relento de absurdo, a estrumeira da morte total.. . O leve e rarefeito humor. Eu próprio já só espero o vento. E chame-se amor ou miséria, não vai naufragar-me em nenhum lado que não seja uma praia de ossos (ARTAUD, 1987b, p. 21).

A maquinação de um *currículo-teatro* comporta um quinhão irreduzível de loucura sem a qual o enfrentamento do Fora pode se tornar avassalador para as formas de vida maquinadas em um currículo. A loucura é o que permite experimentar em um currículo a presença do Fora. Uma experiência mediadora da aplicação rigorosa e lúdica das forças da crueldade, o modo próprio pelo qual um *currículo-teatro* lida com seu exercício de crueldade para não ver suas formas de vidas profundamente devastadas. Se por um lado, o excesso de segmentação, territorialidade e codificação encerram violentamente a multiplicidade da vida em formas vida de um currículo, por outro, um currículo não pode ser necessariamente incitado ao Fora nem lançar formas de vida nele. Aqui, os riscos do Fora se encapsular nisto que nós reconhecemos efetivamente como doença mental ou psicose, do psicótico enclausurar-se no Fora para proteger-se dele, subtraindo a ele, são altos e devastadores (PELBART, 1989). A vida de um currículo se dissolveria, estagnaria a existência. “A neurose, a psicose não são passagens de vida, mas estados em que se cai quando o processo é interrompido, impedido, colmatado” (DELEUZE, 2008, p. 13). Um currículo não pode deixar de fabricar formas de vida, mas se com o teatro de Artaud colocamos a questão da crueldade das forças que compõem e virtualizam uma vida, a loucura de um *currículo-teatro* torna-se o processo de subjetivação criadora a partir desse exercício. “Os homens não deixam de fabricar um guarda-sol que os abriga, por baixo do qual traçam um firmamento e escrevem suas convenções [...]; mas o poeta abre uma fenda no guarda-sol, rasga até o firmamento para fazer passar um pouco de caos” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 264). Na medida em que as formas de vida estão sempre em relação com o Fora que um currículo devora, a loucura pode permitir manter as formas de uma vida sempre abertas, rasgadas, permeáveis e conectadas com as forças da vida em um currículo sem que elas sejam destruídas pelo Fora.

Você bem pode me dizer que já tem muita gente fazendo essa leitura e incentivando todo o tipo de recriação de si mesmo por aí, do Big Brother Brasil ao Facebook e que isso tem pouca intensidade e muito de controle. O experimento de

descodificação e desterritorialização efetiva da loucura são, de certa forma, os movimentos que caracteriza, os fluxos culturais e sociais do capitalismo (DELEUZE; GUATTARI, 2004). Por um lado, o capitalismo é esquizofrênico, no sentido em que se baseia na descodificação de todos os fluxos e territórios, por outro lado ele depende para manter-se da conjuração “desses fluxos descodificados, através de uma axiomatização mundial e generalizada, operando uma reterritorialização brutal daqueles que recusam qualquer codificação” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 59). “Reivindicação de uma ordem inteiramente baseada no cumprimento de uma primitiva injustiça”, bem diria Artaud (1983a, p. 36). De sorte, o mundo de um currículo ergue-se sobre o mesmo paradoxo: devorando as forças do Fora dentro dele e ao mesmo tempo impelindo as formas de vida ao movimento. Afinal, não há quem se recuse a dizer que um currículo é um lugar privilegiado de desenvolvimento humano (LIMA, 2005; VIEIRA, 1999). Não há, meu amado amigo, por mais paradoxal que possa parecer, avançar nessa construção sem incrementá-la a todo tempo com novos materiais, novas forças, estabelecer, a todo o momento, limites relativos a serem rompidos.

A loucura em um *currículo-teatro* só pode saturar os limites subjetivadores do jogo curricular que fundam e, ao mesmo tempo, ameaçam um currículo. O limite de uma vida não está fora de um currículo. O limite da vida de um currículo é seu Fora: feito de virtuais e multiplicidades, forças e fluxos. Por isso, há de se enlouquecer um currículo: só para se viver nele, só para poder alcançar um virtual, só para poder entrar em uma linha de fuga. “Uma fuga é uma espécie de delírio. Delirar é exatamente sair dos eixos (como "pirar" etc)” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 33). O exercício de crueldade não é este de abrir o limite violentamente ao ilimitado, de levar o limite até o limite de seu ser (FOUCAULT, 2003b)? Não seria esse o exercício do teatro da crueldade de Artaud: de viver a experiência cruel dos limites que se impõem por todos os lados a uma vida (SOLLERS, 1971; BLANCHOT, 2001; THÉVENIN, 2006)? Artaud nos permite ainda inverter a imagem da loucura como doença mental em um currículo. É o mundo de um currículo que vai de mal a pior, que se mostra em sua enfermidade e recusa-se a recuperar-se. Nesse cenário, o louco “é um homem que preferiu ficar louco, no sentido socialmente aceito, em vez de trair determina idéia superior honra humana” (ARTAUD, 1983, p. 133). A loucura revira a festa de um *currículo-teatro*: coloca, nós, os não loucos, nos limites da loucura. Vamos: deixem-se levar! “Bancar os loucos é ir tão longe quanto nos sintamos impelidos pela força das coisas e pela lógica do internamento” (FOUCAULT, 2006d, p. 42). A experiência da

loucura alimentada em currículo torna-se esta de se levar uma vida ao ilimitado da vida, ao limite absoluto da vida de um currículo e das vidas que ele sustenta.

O terrível e aterrador, Q, nisso tudo é que viver em currículo torna-se uma torre bamba sempre prestes a desabar, intolerável às nossas imagens organizadas e organizadoras de currículo. É como se tudo acontecesse em *um quase*, uma quase morte, um quase desmoronamento, um quase naufrágio em uma noite de tempestade. Não é à toa que Michael Foucault vai falar da loucura como uma “ausência de obra” (FOUCAULT, 2006a, p. 119). Uma obra, que podemos ler, aqui, como uma forma, um movimento acabado, fechado, que só existe enquanto tal quando se desmancha, quando se ausenta. “As formas de vida são mesmo frágeis” (DELEUZE, 1988, p. 45). Imaginas dizer isso a um currículo? Que as formas de vida que ele sustenta são débeis? Que ao dar nome à vida um currículo se autodestrói? Que a potência de um currículo está em sua própria aniquilação? A disjunção inclusiva - em nosso caso a coerência e debilidade da forma de vida que um currículo territorializa - é mesmo o “signo da esquizofrenia” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 74). Esse duplo movimento só pode ser pensado partir de uma queda central da interioridade do pensamento curricular, mas que ao mesmo tempo dota-o de potência extrínseca de surgir em qualquer ponto, em qualquer lugar e a qualquer momento.

Em todo caso, amigo Q, creio que a experiência da loucura em um *currículo-teatro* condensa bem a experiência de minha empreitada por entre o mundo do currículo e do teatro. A experimentação *currículo-teatro* se dá justamente na confluência de dois grandes vetores que atravessam nossa cultura: o do teatro, com seu cortejo de magia e assombro, esse espaço ritual e sagrado, campo privilegiado de experimentação estética; e o da vida, quando ela experimenta seus limites, tangencia estados alterados, é sacudida por tremores fortes demais, por rupturas devastadoras, intensidades que transbordam toda forma, acontecimentos que extrapolam as palavras e os códigos disponíveis ou o repertório gestual comum, mobilizando linguagens que põem em xeque a língua curricular hegemônica. “A vida é isto que não se repete jamais, que não passa jamais pelo mesmo ponto, que não volta mais para malhar sua origem nos batimentos de um mesmo coração” (ARTAUD, 1974, p. 216). Q, tudo isso é só para não encenarmos a loucura em um currículo, mas fazer dela o próprio procedimento de encenação de um *currículo-teatro*. *Esquizocenia*⁸⁴ de um currículo.

⁸⁴ Termo utilizado pelo diretor Sérgio Penna para designar esta interface teatro/loucura.

Sem dúvida, meu amigo, o encontro da loucura e do currículo nos faz retornar ao teatro. Sobretudo, porque o que interessa a um *currículo-teatro*, agora, é criar um estado, um gesto, um trajeto, um rastro, uma cintilância e nessas passagens ir produzindo novas dilatações, novas contrações de tempo e espaço, de linhas, de territórios, de corpos, de afecções... O teatro de Artaud não é este mesmo em que as coisas do mundo passam por uma laboriosa metamorfose mágico-poética? Um currículo “cruel com tudo o que já foi pensado, dito, escrito, sentido, embora amoroso com tudo que inventa, [...] dá provas de outras interações com as crianças e as professoras, e vive cada instante em relações de devir-imoderado ao invés de estados curriculares” (CORAZZA, 2003, p. 134). Um currículo plenamente desrazoado. Essa conjunção entre loucura e currículo nos serve, ao menos, por enquanto, para evocar, tanto entre loucos como entre os que se dizem são, aquilo que um currículo ainda está por descobrir de si: a potência de uma vida.

Q, por mim escreveria muito mais.

Ao menos por hoje, não posso ultrapassar sua paciência.

Nos veremos em breve,

Todo seu, Ery.



Louco Currículo Louco

Q, e um currículo foi para o espaço! Perdeu os eixos! Saiu dos trilhos! Fora de si! Saiu de órbita! Pirou! Pirar: “palavra de origem cigana que significa *fugir*” (PELBART, 1989, p. 125). Ex(peri)ência, por sua vez, é uma palavra portuguesa que evoca o radical latino *peri*, que, como seu correspondente grego *peira*, significa obstáculo, dificuldade (TURNER, 1986). Significado que remonta ainda a palavra latina *periculum* que quer dizer *perigo* e também o verbo *aperire* que, em nossa língua, significar abrir. Abrir-se ao perigo, ao seu atravessamento. Ou mais, abrir-se envolve perigo. Abrir os limites de uma forma vida é um perigo. Experiência, pois, da abertura ao perigo da fuga, do escape, da viagem⁸⁵, do delírio. *Delirar*, palavra de origem latina

⁸⁵ As metáforas da viagem e náuticas, imagens de navios, descrições marítimas são recorrentes ao longo de toda a obra de Artaud. A família Nalpas, parte materna de Antonin Artaud, e a família Artaud, parte paterna de Antonin, eram comerciantes marítimos na antiga Marselha. A empresa de seu pai, herdada do seu avô paterno, era na época uma das mais importantes da Europa, negociando o frete de navios para o comércio no Mediterrâneo (MAEDER, 1978).

que na Roma Antiga significava afastar-se do sulco aberto pelo arado onde se lançavam as sementes para a agricultura (BUENO, 1964). Longe de perder o centro, a experiência da loucura pressupõe uma região de desgoverno e extravio, à semelhança do infinito do universo em que meteoros descontrolados se desintegram e se conectam à poeira cósmica. “O odor do dia morrente desliza ao longo das velas/ E novos espaços se escavam/Na safira dos céus que nina as estrelas” (ARTAUD, 1997, p. 37). Voltar ao pó, aí, não significa regressar ao nada, mas perder-se no turbilhão das partículas cósmicas. Evaporou! Foi para o espaço! Pirou!

Então, está bem, Q: você me questiona se seria a loucura em um currículo a celebração do colapso da subjetividade, seu retorno ao pó? Não, Q! Não só seria impossível atear qualquer noção de subjetividade no lixo para um currículo, espaço de subjetivação por excelência (TADEU, 2003a), mas, sobretudo, porque nessa celebração inconseqüente, a loucura torna-se uma espécie de sujeito sem uma subjetividade, sujeito sem estar submetido a um poder – ainda que possa está submetido ao poder das instituições psiquiátricas; nem portador de um saber. A loucura tornar-se-ia para essa imagem de pensamento, justamente, o descampamento capaz de colapsar completamente aquela tríade que nos constitui: saber, poder e subjetivação (DELEUZE, 1988; 2002). *Enlouquecer um currículo* é uma tarefa bem mais modesta que provocar o apocalipse das membranas subjetivas e subjetivadoras de um currículo. Meu caro amigo, tenho acreditado, contudo, que a partir de Artaud e do Teatro da Crueldade, *a experiência da loucura em um currículo-teatro* acontece de dois modos, a partir de dois exercícios experimentais que podem parecer intoleráveis às nossas imagens mais comuns de currículo. Exercícios de conexão e composição que não se opõem ou se hierarquizam, ao contrário, se interpenetram. Ao primeiro, chamo de *transposicionalidade da subjetividade* que a experiência de loucura multiplica e faz brotar. O segundo, e provavelmente o mais radical, a *destruição da gramática da vida*. Esse último, ainda, pode nos levar a um exercício “bônus”, a *desrealização da realidade*.

Q, sobre a *transposicionalidade da subjetividade* como enlouquecimento de um currículo, não há nada demais. Desde muito cedo, aprendemos que em um currículo se “constroem os lugares a partir dos quais os sujeitos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2008, p. 17). O sujeito de um currículo “é um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (FOUCAULT, 2005, p. 107). Para cada coisa que um currículo fala, para cada coisa que

enuncia, existiriam variadas posições de sujeito possíveis de serem assumidas. São essas posições “que literalmente constroem o sujeito, na mesma operação em que lhe atribuem um lugar discursivo” (LARROSA, 2010, p. 66). A *piração* de um *currículo-teatro* aparece no embaralhamento dos códigos desse jogo das linhas de subjetivação de para a qual não basta a constituição dos indivíduos ser a ocupação de múltiplas posições de sujeito em um território curricular. O depoimento de Artaud ao seu psiquiatra durante o internamento nos dá uma pista: “havia pessoas quando eu era ator de teatro que detestavam minha voz e meu tom dramático porque achavam que quando eu declamava, eu era demasiado místico e encantatório. Não era razão para se confundir isso com neuropatia” (ARTAUD, 1977, p. 54). Deixe-me lançar mãos de dois exemplos que recolhi do cinema (*A Conceção*) e do teatro (*Hysteria*) para chegarmos mais perto da *transposicionalidade da subjetividade* em um *currículo-teatro*.

Notas de um espectador
A Conceção (2000)

“Vamos, queimem suas identidades! Ser um ser novo a cada dia” – professa o Sr. X entre os universitários de Brasília presentes em um galeria de Arte. Ali, todos seguem queimando seus RGs entre os corredores do prédio. O Sr. X era o líder do Movimento A Conceção que, com mais quatro integrantes, se arrisca na árdua tarefa de existir sem nome. Recriam a cada dia novos personagens, novas histórias que os arrancassem de si mesmos, que os impedissem de ser alguém. Liz, por exemplo, dorme prostituta, acorda executiva, vira garçoneiro no meio do dia. O próprio Sr. X, chamado assim, porque acreditava que o nome esmagava a vida de uma pessoa, troca de identidade como quem troca de roupa. No quarto, em que todos dormiam com todos, um grande guarda-roupa oferece múltiplos objetos para indefinitas combinações. Não porque seus integrantes fujam de algo, mas porque estão obstinados em por algo para fugir: esta coisa chamada mim mesmo.

Notas de um espectador

Hysteria (Grupo XIX de Teatro, 2008)

Hysteria, a arquitetura amarelada de um antigo prédio histórico iluminada apenas pela luz do sol de uma final de tarde dá lugar as cinco personagens loucas da encenação do Grupo XIX de Teatro. Estamos num hospício carioca do final do século XIX. Quatro internas diagnosticadas como histéricas e uma enfermeira vão compondo uma história delicada e crua das loucas no Brasil. Logo, percebemos a insustentável coerência de cada uma delas. Elas são muitas, sequer você saberá seus nomes. Memórias, depoimentos oficiais, depoimento reais, fichas médicas, diários, cartas, poemas vão explodindo pouco a pouco a condição da existência de cada uma delas em nossa frente. Elas são fragmentos arrastados, arrastam fragmentos, são mapas, cartas, desenhos, esboços. Até que elas explodem a nossa existência de espectador, histórias das espectadoras são arrastadas para a cena. Ali se perdem, se desterritorializam, se reterritorializam em poesia decantada pelas atrizes. Aquilo toca, mexe, revira algo por dentro, é quase impossível controlar as lágrimas. Esquizopoesia, esquizoteatro.

As loucas cariocas do *Hysteria*. Os loucos brasileiros em *A Conceção*. Nem sei se vale chamá-los pelos espaços de onde vieram. No primeiro, mulheres sem nomes, sem rostos, fragmentadas, destruídas, arrasadas pelas forças de territorialização hospitalar e medicalizante. Por isso mesmo, são seres abertos ao mínimo detalhe de força, a qualquer sopro de vida que pudesse produzir uma centelha de luz ou de poesia em suas vidas. No segundo, um Senhor X que assume a cada novo dia um novo nome, aberto todo dia a uma nova existência. Deixa de ser quem é, para viver apenas um processo de torna-se – lógica do devir (DELEUZE; PARNET, 1998). Juntos com Artaud, esses exemplos nos dizem que a loucura tem a potência de diluir as posições de sujeito de um currículo. Pode até parecer devaneio meu, Q, mas não deixa de ser interessante fabular sobre a presença de um Senhor X ou de uma Louca em um currículo. *Não, este não sou eu, eu não sou alguém, estou sendo alguém e posso deixar sê-lo a qualquer momento* – poderia bem dizer qualquer um deles a um currículo. Ou ainda um currículo que apenas oferecesse objetos, fragmentos de textos, perucas ou fuás e dizer a qualquer um: *Vão, vão tão longe em seus próprios territórios existenciais quanto puderem com isso*. “Através de cada combinação frágil [...] uma potência de vida [...] se afirma, com uma força, uma obstinação, uma perseverança ímpar no ser” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 14). As linhas dos territórios existenciais que se articulam em um currículo se quebram no horizonte, projetando a subjetivação sobre uma multiplicidade intensiva e arrebatadora, que só mesmo um louco torna-se capaz de acolher. Teatro!

O que está em jogo na experiência da loucura de um *currículo-teatro* não é mais exclusivamente a identificação com os regimes de pessoa, mas identificar os nomes das posições de sujeito com zonas de intensidade sobre a existência. “Todos os nomes da história sou eu” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 27). Não é esse o maior delírio que pesa sobre um esquizo? “Como a taumaturgia não era internável, mas o delírio sim, disseram que eu era um delirante a fim de se livrarem do taumaturgo que existe em mim, é isso”, depunha novamente Artaud (1977, p. 54). A loucura de um currículo é o encantamento com todos os nomes do mundo. Nomes certamente não faltam em um currículo: lista de chamada, personagens famosos, nomenclaturas científicas, nomes de professores, de pai, de mãe, de autores, de atores, de poetas, de cientistas, de celebridades, de heróis e heroínas, de desbravadores, de descobridores. Um currículo tem nome para tudo e põe nome em tudo no mundo e em todo mundo. A experiência loucura só se pergunta: o que podemos nos fazer com isso em um *currículo-teatro*? Por isso, é que não existiria um sujeito de um *currículo-teatro* que repentinamente perde a razão e passa a se identificar com personagens estranhas, posições de sujeitos esquisitas, simplesmente enlouquece. O que existe na experiência da loucura é um atravessamento por uma série de estados, um abrir-se, um engajar-se, uma viagem com perigos por outras forças de si mesmo.

Talvez o único direito que um *currículo-teatro* preze é o direito de tornar-se diferente de si mesmo. Em vez de posições de sujeito sucedendo-se, arrumando-se, maquiando-se, sobrepondo-se, cada indivíduo circula, agora, sobre um mapa de intensidades e se constitui na adjacência dessa circulação. Plana, quase como se voasse como um anjo em círculos sobre as regiões, os lugares, os espaços de um currículo, vaga sobre eles, tenciona seus próprios limites – *transposicional*. “Apenas uma série de singularidades [...] ou de estados intensivos [...] passando por todos os estados, vencendo uns como se fossem inimigos, apreciando outros como seus aliados, recolhendo em todo o lado o fraudulento prêmio das suas transformações” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 93). Já não é mais a vida de um currículo que está no tempo e no espaço, abrindo espaços subjetivos e tempos de existência. É o próprio espaço e tempo que estão em um currículo e penetram na existência de cada um de nós. “Pois a realidade é tremendamente superior a qualquer história, a qualquer fábula, a qualquer divindade, a qualquer super-realidade” (ARTAUD, 1983a, p. 137-138). Por os espaços e tempos existenciais para girar, simples assim, Q. A experiência da loucura em um *currículo-teatro* leva também a perda necessária de uma temporalidade orientada e de

uma espacialidade marcada por uma subjetividade produzida por pontos de origem, nem sequer vale mais uma estrutura abstrata que a sustentaria – “é o mundo da criação direta que é recuperado deste modo” (ARTAUD, 1983a, p. 141).

A transposicionalidade da experiência da loucura, incorporando uma espécie de devir-Artaud, torna-se, por fim, o movimento que conecta as linhas de subjetivação de um currículo com as forças do Fora, “mais longínquo que qualquer mundo exterior” e ao mesmo tempo “mais próximo que qualquer mundo interior” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 137). Um currículo que torce os limites demasiado visíveis e localizáveis que nos definem, faz “o transporte e a deportação que porta o sujeito ao encontro do que transborda de si e para fora de si” (COLLOT, 2004, p. 167). Um sujeito de um currículo que se inventa a partir do Fora, que vai até ele e faz de si uma espécie de notícias desse mundo de lá que está aqui, “experiência insólita, que desapossa o sujeito de si e do mundo, do ser e da presença, da consciência e da verdade, da unidade e da totalidade – experiência dos limites, experiência limite” (PELBART, 2005, p. 106). Um sujeito que se fragmenta, explode-se, perde-se, retalha-se, delira, pira só para que a territorialização não se torne uma camisa de força, justamente, porque não pode suportá-la. Van Gogh assou uma das mãos e cortou uma orelha fora. Artaud viciou-se em ópio. *Currículo-teatro*: vai e vem perpétuo, agora decididamente esquizo.

Afinal, como a transposicionalidade da subjetividade em um currículo se materializa? Retornemos, então, à segunda linha de operação da loucura em um *currículo-teatro: a destruição da gramática*. Gostaria de demorar um pouco mais sobre ela. Ela pode até soar como um prolongamento persistente da primeira, mas ganha uma reterritorialização bastante particular. É exatamente na relação com a palavra que uma operação desse porte se faz um currículo. Se a experiência da loucura se dá na articulação e separação de um currículo com seu Fora, planando na superfície das coisas, um currículo separa e articula coisas e palavras, um currículo produz sentidos sobre o mundo e seus sujeitos. O sentido é produzido em um lance de dupla face: em uma é o atributo de coisas, domínio da existência, das substâncias e qualidades, das misturas dos corpos, ações e paixões; na outra temos o jogo de proposições, de enunciações, de palavras (DELEUZE, 2000). Entre as coisas e as palavras, há uma espécie de vazio, na qual “estranhas forças são despertadas e levadas à abobada celeste” (ARTAUD, 1983a, p. 134). O sentido das coisas é produzido justamente nesta fina película que a loucura faz tremer, impõe abalos, torce e contorce.

O movimento da loucura acarreta uma falência das palavras – não é essa outra das acusações ou sintomas que pesam sobre o esquizo. As palavras perdem sua “capacidade de recolher ou de exprimir um efeito incorporal distinto das ações e paixões do corpo, um acontecimento ideal distinto de sua própria efetuação presente. Todo acontecimento é efetuado, ainda que sob forma alucinatória” (DELEUZE, 2000, p. 58). Na instigante pergunta de Artaud (1983c, p. 128)

qual garantia tem os loucos evidentes deste mundo de serem assistidos por autênticos homens vivos?

farfadi
ta azor
tau ela
auela
a
tara
ila

(ARTAUD, 1983c, p. 128)

Sim, meu amigo Q, em Artaud a palavra chega a se decompor em seus pedaços ruidosos, em fragmentos alimentares que ameaçam, invadem, penetram, cravam a linguagem. As palavras, meu amigo, retornam a seus elementos fonéticos, viram coisas, estados de coisas, misturas de coisas, perigosas, penetrantes, envenenadas, insuportáveis. Sim, é por esse movimento que se desfaz da gramática da vida, da gramática que rege uma vida. “As palavras serão tomadas num sentido de encantamento, verdadeiramente mágico por sua forma, suas emanações sensíveis, e não somente por seu sentido” diz Artaud (2006, p. 46) sobre o Teatro da Crueldade. Não nos precipitemos em entender esse arrebatamento como uma adesão incondicional a uma pregação contra a alfabetização e a letra, por exemplo, em um currículo. Sejamos bem menos desesperados, Q. Embora, seja preciso reconhecer que a história da escrita é também uma história da normalização, na qual a letra vai pouco a pouco escapando ao gesto e à visão e sendo estandarizada pela tipografia, a fotocomposição e finalmente a digitalização (THÈVOZ, 1978). O próprio exercício da escrita pode ser tomado como um exercício privilegiado de subjetivação em nossa cultura (FOUCAULT, 2003b). O que a experiência da loucura traz à tona não é o “fim da palavra”, mas o contraste gritante entre a pulsação rítmica das forças do mundo e a transposição tipográfica subsequente, onde se codifica ou se elimina a intensidade. Cabe agora a um *currículo-teatro* uma invenção de novos mundos, novos expedientes de linguagem que permitam essa transposição para a escrita.

Com efeito, os escritos de Artaud comprovam que a escrita entra em uma espécie de devir-teatro, se presta a ser um jogo intensivo de formas e gestos, violências e graças. O mundo da escrita em Artaud é um palco, é o palco do Teatro da Crueldade (VIRMAUX, 1978; GARRELI, 1972). Tudo que a nossa escrita tipográfica perdeu, agora está obrigada a incorporar de outro modo, torna-se teatro. Resta-nos saber se um currículo é capaz de sustentar essa experiência desertora da loucura... Q, não é uma deserção da escrita, volto a insistir, o que está em jogo na experiência da loucura em um *currículo-teatro* é atualização dos mundos de um currículo e as coisas que ele diz sobre o mundo. Ao articular coisas e proposições, um currículo solda-as, as cola, as ata, as prega, opondo claramente o significado e o significante das coisas e das palavras. No mundo de um currículo, o sentido das coisas é assassinado todo o dia, quando as coisas só podem ser aquilo que as palavras designam e as palavras só podem designar certas coisas. Um mundo interpretado e administrado, um mundo em cada um é cada um e no qual a percepção das coisas já está predeterminada por sua utilidade ou predefinida pelas estruturas que territorializam nossa experiência com a palavra.

Na relação com a loucura curricular, digamos assim, estou me referindo sempre a atualidades dos mundos de um currículo suscetível a qualquer momento de, uma vez perfurada por virtualidades do Fora, vir abaixo. Não porque se deixa de lado a qualidade de usar as palavras segundo as regras da gramática e da sintaxe, a qualidade de quem escreve corretamente, mas porque em um *currículo-teatro* cada vez que a palavra se compõe ou atinge a sua forma usual, a experiência da loucura a desmonta, recombina-a e relança-a em uma espécie de fluxo metamórfico que desintegra suas unidades mínimas, “faz gaguejar a língua enquanto tal” (DELEUZE, 2002, p. 122). Na loucura de um *currículo-teatro*, as palavras são tratadas como fluxos e não como códigos, “uma criação de sintaxe que faz nascer uma língua estrangeira na língua, uma gramática do desequilíbrio” (DELEUZE, 2002, p. 127). O uso das palavras em um *currículo-teatro* avança tateando os fragmentos sonoros e suas possibilidades de combinação, deslizando e variando indefinidamente a fim de desprender um único sopro no limite da vida, fazer teatro nas palavras de um currículo. Será mesmo que isso pode acontecer em um currículo? – já ouça sua pergunta chegando até mim, Q. Transcrevo, aqui, alguns exemplos que fui coletando enquanto te escrevia essa carta e que tem brotado nesse território árido de um currículo.

Notas de um leitor

Estou com a tese “*Além da escola: percursos entre Nietzsche e Deleuze*” (NORDARI, 2006) em minhas mãos. Ali, em um diário da vida de uma escola, vemos as leituras, os exercícios, a correção dos exercícios, provas, mais leituras, correção de provas... Normalmente, o sinal toca, entra professor, sai professor, tudo tão rotineiro, sem graça, previsível. As aulas continuam ocorrendo, as explicações dadas, as perguntas respondidas, os exercícios realizados, os recreios esperados, as avaliações marcadas. “Tudo isso para não perturbar o andamento da máquina escolar. Tudo isso pode ter sua certeza subitamente abalada” (NORDARI, 2006, p. 82).

Foi aí que me lembrei de uma outra tese, não vou me recordar o nome exato, mas era algo sobre currículo e exercícios escolares (AMORIM, 2004). Em um currículo, alguém pode tomar uma linha fuga, puxar um traço, tomar uma palavra de outro modo, resolver um exercício por um caminho inesperado. Ali, pequenas transgressões rompem os emolduramentos que se supõem permanentes e “colocam em jogos as multiplicidades de apropriação e desterritorialização das linhas que definem as formas de aprender, de responder, de perguntar, imaginar, pensar e ser em um currículo” (AMORIM, 2004, p. 166).

Um caso de um estudante descrito por Gilles Deleuze (2006b) pode vir se juntar aqui: Louis Wolfson. O estudante esquizofrênico de língua que sente a língua materna como venenosa e que inventa um método de traduzi-la para idiomas estrangeiros de forma fonética. Nessa verdadeira “Torre de Babel” (DELEUZE, 2006b, p. 44), o que o estudante arranca da língua são palavras que não pertencem à língua alguma e, por isso mesmo, capaz de inventar um novo continente, a história de uma vida.

A inaudita experiência da loucura em um *currículo-teatro* impõe justamente um abalo nas coisas e nas palavras, “rachar as coisas, rachar as palavras” (DELEUZE, 1992, p. 109). As palavras de um *currículo-teatro* podem muito mais do que dizem, é preciso usá-las de outro modo, ir além do ordinário, se as palavras engendram a produção de mundos e suas coisas. Rumarmos a título de extrair das palavras, cenas de novos mundos. Não foi esta a tarefa do Teatro da Crueldade? “Há exageros de deformações de imagens, de afirmações, desvairadas; mas então se estabelece uma atmosfera de loucura onde o racional se desnorteia, mas o espírito avança bem equipado” (ARTAUD, 1967, p. 185). Palavras compostas, palavras extraordinárias, escritas fluídas e vertiginosas, correndo, flinando como um anjo maldito na construção de um currículo onde sua manifestação e seus efeitos de sentido se tornam dúbios na medida em que a cada nova palavra se molda uma história de uma nova aventura em um novo idioma.

As linhas da experiência da loucura de um *currículo-teatro* constituem formas de viver que oferecem suas próprias traduções, que se apropriam das palavras e histórias de um currículo para, a partir delas, fazerem sua própria história em sua própria língua. A loucura é isto que dá efeitos de cores, sonoridades, movimento, desmembramento a palavra (DELEUZE, 2006b). Por isso, Q, não estou dizendo que é para negarmos o acesso à palavra em um currículo, impedir alunos de serem alfabetizados com a

justificativa de que isto mataria a vida. Ao contrário, há de se ensinar a usar as palavras. Logo, para não fazer desse movimento, exercícios de sufocamento e envenenamento da vida em um currículo, como aqueles cartografados em distintos currículos por Paraíso (2010c), em que a fome pela leitura e a escrita se propaga territorializando e conformando subjetividades, entreguemos as palavras ao movimento do louco. Aceitar a palavra, aceitar a força que pulsa na letra, implica abandonar, ou ainda, abrir todas as formas de individualização e personalização próprias ao mundo interpretado e administrado de um currículo, aquelas que nos fazem ser quem somos: pessoas concretas com seus interesses, seus desejos, seus saberes, suas expectativas, seus gostos... Não é essa a derradeira acusação que pesa sobre o louco e que a psiquiatria fez pesar sobre a Artaud, de ter perdido tudo isso, de ter mandado tudo isso para o espaço?

Estive pensando que a destruição da gramática desdobra ainda sobre um currículo uma última linha: a de nos levar *a desrealização da realidade* tal como já está e com a qual um currículo tem seu compromisso e se submetido a seus imperativos. Eis a outra face da moeda da experiência da loucura em um currículo, a mesma que pesa com tom acusatório sobre os loucos: perder o senso do real. Uma breve história do que aprendemos a chamar de realidade, essa espécie de totalidade genérica que incluiria o conjunto das coisas do mundo, tem mesmo mostrado como pouco a pouco a realidade é convertida em uma espécie de princípio externo e independente, convertida em plenamente real e as coisas em objetos plenamente objetivos (LARROSA, 2006). O “real” de um currículo não está em discussão, não é para ser posto sobre questão. O apelo ao real e a realidade funciona, deste modo e a contragosto da loucura, como aquilo que terminantemente fecha a criação da vida em um currículo. Acabou-se! Não há a mais saída! Chega de loucura! “Um mundo que, cada vez mais, noite e dia, come o incomível/ para fazer sair maléfica vontade de alcançar seus objetivos/ não tem outra alternativa nessa questão/ a não ser calar a boca” – diz um diagnóstico preciso e irritantemente lúcido de Artaud (1983a, p. 134).

Querido Q, chega a ser impressionante que, hoje, seja esse mesmo real da realidade que nós estamos sendo acusados de perder. A explosão e pluralização das informações e das tecnologias de informação estariam dissolvendo o princípio da realidade e a realidade como princípio (VATTIMO, 1992). O que subjaz, novamente, é o argumento de que, agora, não só as pessoas tornam-se loucas, antes a própria loucura é a ordem de funcionamento do mundo. Quem mesmo nunca ouviu: e mundo enlouqueceu, perdeu o senso, o juízo! Verossimilhanças entre adágios populares e

teorizações recentes à parte, também é real que a realidade funciona bastante bem e ainda goza de uma boa saúde em um currículo. Se o mundo está perdendo o sentido da realidade, um currículo deveria, pois, devolvê-lo aos trilhos, segurar a onda de sua loucura. Só que para fazer isso um currículo precisa acreditar na realidade, ter fé nela, Q! E não foi para “acabar com o julgamento Deus” (ARTAUD, 2004a, p. 45) que minha empreitada por um *currículo-teatro* se meteu? Isso não quer dizer um abraço celebratório a esta chamada “loucura do mundo”, que sempre soa como se tivéssemos perdido algo que nunca tivemos em algum lugar que nunca fomos.

As coisas do mundo de um currículo também não precisam ser o que são, podem ser outras coisas, muito menos ou mais do que são. Mais de qualquer outro, é o esquizofrênico quem está próximo do coração palpitante da realidade, é ele quem mais “faz história”, contrariando frontalmente toda noção de esquizofrenia como dissociação, ser encerrado no próprio mundo, ou ainda perda de realidade (DELEUZE, 2006b). “Pois Van Gogh era de uma sensibilidade terrível” (ARTAUD, 1983a, p. 140). Subtraída de sua origem e arrancada daquilo que lhe poderia dar segurança, a experiência da loucura pergunta-se em um *currículo-teatro* o que aconteceria se as coisas do mundo fossem arrancadas de si, ex-citadas, ex-propriadadas, ex-patriadas, ex-traídas de seu próprio sentido para serem partilhadas, conectadas, afectadas e tornadas afectantes. Um fazer impróprio e inseguro, estranhamente esquizo que arrasta, carrega, abre as coisas do mundo de um currículo sobre os limites de si mesmo, sempre prestes a desabar. Não há, Q, porque não dizer: é somente pela força, pelo exercício de crueldade, pela abertura ao perigo, que torna-se possível arrancar estas coisas em um currículo que pesam e que resistem a se despregarem de onde estão.

Retornarmos a fronteira cambaleante entre teatro e loucura. Destruir as coisas da vida de um currículo para tocar na vida. Destruir as coisas do mundo de um currículo, não para exterminá-lo, para fazê-lo puro pó, mas para tocar na vida ali mesmo onde ela pulsa. Destruir as coisas ditas sobre o mundo real e a realidade do mundo em um currículo, não para que ele não diga mais nada, mas, justamente, para que possa dizer outras coisas. Um currículo *esquizo* não precisa ser um território que engarrafa o mundo, que o sobrecarrega, que transforma as coisas e as palavras em pesos – isso nós já fazemos. Sobretudo, é este que desprende as coisas e os mundos de um currículo, que faz as coisas do mundo se desprenderem, se quebrarem, espatifarem-se, explodirem, incluindo seus seres, as vidas que sustenta e dá sopro. No mesmo instante, para não retornar ao pó e ser subtraído do mundo, e aqui, sim, ser confundido com o louco doente

mental tal como conhecemos e que precisamos internar, acolhe as forças do mundo virtual, repatria-as e reterritorializa-as. Já que não pode retornar ao mesmo, não tem origem e não pode se dissolver sem deixar rastros, atualiza-se em novas palavras, novas histórias, novos mundos... “Dilatações impregnadas de um saber perfeito que tubo embebe, [...] e que estranhos pensamentos ele sublinha, como que desfeito o meteoro reconstitui os átomos humanos” (ARTAUD, 2004, p. 11). Teatro! Currículo-teatro!

Q, por hoje, peço para ficar por aqui,

Saudades,

De seu eterno amigo,

Ery.



A vida é uma dilatada estrada que dói

Meu amigo Q, confesso que me assustei com suas últimas questões que aproximaram a experiência da loucura à experiência da dor. Não estavam nos meus planos, não era sequer um tipo de questão que passava pela minha cabeça. Embora já não saiba nem mesmo por onde anda a minha cabeça. Você me indaga se a última não é condição da segunda. Ou seja, se a experiência da dor não envolve e sustenta a experiência da loucura em um currículo. Não tenho nenhuma intenção declarada de encerrar um assunto como esse de uma vez por todas, um assunto que daria espaço a outros tantos tratados. Esbocei algumas poucas linhas sobre a potência da tensão dos limites entre a loucura em um currículo com a linha da dor em Artaud, só para vermos onde isso poderia dar, se é que vai dar em algum lugar.

Não tenho mesmo interesse nenhum de disfarçar que a experiência da loucura em um currículo é interpenetrada pela experiência da dor. Em Artaud, fale-se ou não de teatro, tudo começa pelo sofrimento (THEVÉNIN, 2003; GARELLI, 1992). Se puder falar que na obra de Artaud, desde seus princípios até seu final, há uma persistente continuidade, “é a da dor corpórea projetada sobre a vida mental” (TZARA, 1948, p. 25). Sofrimento muito agudo, entrecortado por raros intervalos, atestados por diversas cartas. “A opressão sobre a nuca é sempre arrasadora, cada vez que pretendo me pôr a trabalhar” escrevia Artaud (1978, p. 192) a Jacques Rivière em julho de 1930. O que era

uma descrição metódica e serena transforma-se pouco a pouco em um lamento obsedante após o internamento. “Sempre senti essa desordem do espírito, esse aniquilamento do corpo e da alma, essa espécie de contração de todos os meus nervos em períodos mais ou menos aproximados” (ARTAUD, 1976a, p. 98). Até mesmo o sofrimento psíquico passa a se exprimir geralmente em termo físicos: “Eu sinto sob meu pensamento um chão que desmorona” (ARTAUD, 1976a, p. 109). Tormento agudo, mas não mortal; lancinante e corrosivo, mas não fulminante. Nível exato onde a dor lesa vida sem paralisá-la completamente, onde pode corroê-la sem destruí-la de imediato. “Impossível caminhar sem tropeçar, sem perder as forças, e, no entanto, sem nunca chegar ao fim das forças” (LAPORTE, 1968, p. 25). A dor dá a Artaud uma espécie de impotência criadora, deixando-lhe, no entanto, força o bastante para expor seu mal. “Pularei dentro do mal e contra ele” (ARTAUD, 1983b, p. 23) – um sofrimento único de existir.

Só nós mesmos, Q, em nossa configuração cultural atual para queremos que a dor se macere em si mesma. Concedamos a uma combinação particular na história da cultura ocidental entre as linhas do cristianismo, da psicanálise e da medicina de que tudo que é dor está ligado a um evento traumático, a um mal absurdo que precisa ser expurgado seja pela culpa ou por tóxicos, ou mesmo pelas duas coisas (GUERCI; 1999; LE BRETON; 1995; REY; 1993; CORBIN; 2008). O medo da dor nos coloca, de certo modo, em relação com o desconhecido, com o ilimitado, com o infinito, com o Fora. Posto, sob essas linhas, esse medo nos coloca apenas de um modo bastante limitado e limitante na medida em que oferece um conhecimento, um saber, movimentos de territorialização que tentam fixar tudo aquilo que não cessa de escapar. No apaziguamento da dor, há algo que pode soar ainda pior, porque é o eu, a forma eu, uma subjetividade definida e acabada que emerge daí, territorializando-se as forças em uma forma que produz e multiplica a dor, que dá a dor seu sentido interno, seu drama íntimo (DELEUZE, 1976; 2008). Surge um sujeito de opções individuais para o qual caráter doloroso ou não doloroso de qualquer coisa constitui um limite de ação para além do qual não se pode ir. Não é difícil concluir que um currículo pode funcionar como essa espécie de fábrica que insufla em profundidade, altura e largura um buraco negro, no qual vão nos metendo, nos entorpecendo, quase sonâmbulos.

Não sei mesmo, meu amigo, se diante de tudo isso há alguma razão para aceitarmos a eliminação dos ruídos, da dor, nem para acreditar em desfecho ou final possível. É aqui que o jogo abre sua faceta em nome do meu bem, do seu e do bem de

todos nós. O que não falta por aí é gente querendo cuidar da gente, inclusive nos currículos. O adágio popular “de boas intenções o inferno está cheio” nunca descreveu tão bem nosso mundo. Nas torturas nossas de todo o dia, a gente meio que é levado a tentar de tudo. Macrobiótica, psicanálise, drogas, acupuntura, suicídio, ioga, dança, *pilates*, astrologia, espiritismo, marxismo, candomblé, cinema *cult*, boate gay, ecologia... Põe em cada canto do quarto uma imagem de Buda, uma de Oxum, outra de Jesus, um pôster de Freud, acende um vela, faz uma reza, queima um incenso, bate uma macumba, toma banho de arruda, joga sal grosso. Entra para a academia, marca com uma nutricionista, vira ambientalista, experimenta todas as posições do kama-sutra. Toda “uma política de toxicomania de identidade na qual uma produção de kits de perfis farmacológicos padrões são ofertados para consumo das subjetividades” (ROLNIK, 1997, p. 14), mudando ao sabor dos movimentos do mercado e com igual velocidade A farmacologia vai pouco a pouco transformar “a sala dos agitados em aquários mornos” (FOUCAULT, 2001, p. 1998) para curarmos as fraturas que o próprio mundo inventa e renova e, sem as quais, nós jamais existiríamos. Vícios politicamente corretos para uma anestesia da existência, nos quais o que está em jogo “nessa sociedade high-tech é um sistema de gestão, reprodução e regulação da vida” (PRECIADO, 2008, p. 32). É mesmo “difícil quando tudo nos leva a dormir, olhando com olhos ligados e conscientes, despertar e olhar como em sonho, como olhos que não sabem mais para que servem, e cujo o olhar está voltado para dentro” (ARTAUD, 1978,p. 13).

Chega! A vida, assim, encontra-se em perigo! É como se ela estivesse definhando e há de se fazer algo urgente! Quando a vida nunca para de doer, é mesmo preciso “ser um sujeito em plenitude no discurso pedagógico” (ALVES, 2010, p. 8) nosso de todo o dia. Nessa hipocondria melancólica, “o que nos ameaça é uma espécie de lobotomia do ensino, uma espécie de lobotomia dos docentes e dos discentes” (DELEUZE, 2002, p. 226), à qual a experiência da dor opõe uma capacidade de resistência. Não conheço nada mais absurdo que a maior parte dos sistemas metafísicos, que explicam a dor como uma coisa negativa; “só, ela [a dor], ao contrário, indica propriamente que estamos a sentir” (SCHOPENHAUER, 1992, p. 17). A dor não depõe contra a vida. “Todas as leis, todas as restrições, todas as campanhas [...] somente conseguirão subtrair a todos os necessitados da dor humana [...] um alimento que para eles é o mais maravilhoso que o pão, e o meio, enfim de reingressar na vida” (ARTAUD, 1983c, p. 32). Se a loucura é o necessário perigo de reencontrar a vida de

um currículo, se o exercício de crueldade de um currículo é este que nos leva a abertura às forças que rondam um currículo, é a dor que testemunha este caminho! A dor é aquilo que se sente quando as formas de vida são abertas ao Fora, quando se enloquece para se enfrentar o Fora, quando se vive. A dor tem sentido para avisar que estamos vivos em um currículo, apesar de tudo que é feito para que não sintamos nada. “Ver sofrer ou mesmo infligir sofrimento é uma estrutura da vida como vida ativa, uma manifestação ativa da vida. A dor tem seu sentido imediato em favor da vida: seu sentido externo” (DELEUZE, 1976, p. 108). Pela dor “saímos de nós mesmos e assim fazemos a experiência assustadora daquilo que é inteiramente fora de nós e radical alteridade” (BLANCHOT, 2001, p. 95).

Quando os anestésicos de todos os sentidos e tipos se propagam, talvez seja preciso mesmo retornar a dor seu sentido ativo e, porque não dizer, pedagógico. Claro, Q, isso não quer dizer dar vazão a uma prática pedagógica que utiliza a dor como seu exercício privilegiado, mas antes se refere a um exercício de aprendizagem com a dor. Se a dor é um afeto fruto de uma educação (REY, 1993), talvez seja mesmo preciso aprender com ela a conhecer “a dosagem da alma, da sensibilidade, da medula, do pensamento” (ARTAUD, 1983c, p. 14). Isca da vida, a dor promove viagem por nossas almas, ultrapassa o plano da nossa normalidade, envenena a tranqüilidade, corroí a estabilidade. A dor em Artaud e que atravessa toda a experiência do seu teatro é uma “recusa permanente em considerar a mente separada da situação da carne” (SONTAG, 1996, p. 56), uma negação de dualismos últimos e dialéticas derradeiras. Dualismos como cultura e natureza, homem e mulher, mestre e aluno, infantil, científico e senso comum que, em um mapeamento recente, foram mostrados como atravessadores de um currículo de Ciências (CARDOSO, 2011). Dualismos que, acredito eu, atravessam outros tantos currículos por aí. Uma dor que brota, pois, “entre o pensamento como separação e a vida inseparável do pensamento” (BLANCHOT, 2005, p. 435). A vida que pulsa em um currículo-teatro só é o que é em função da dor de estar vivo. “Esta dor plantada em mim como uma cunha, no centro da realidade mais pura, neste lugar da sensibilidade onde os dois mundos do corpo e do espírito se encontram...” atesta o próprio Artaud (1976a, p. 14). A dor da fusão de mundos, a dor da criação da palavra, a dor plástica da escritura, a dor de conexão com o Fora. A vida de um *currículo-teatro* não pode ser feita sem lágrimas! Gostar de estar vivo em um currículo, dói. Para um currículo-teatro, a vida em uma dilatada estrada que dói.

Obviamente, você me pergunta: o que faz finalmente a dor em um currículo? O

que quer a dor em um currículo-teatro? A experiência da dor confere um papel triplamente destrutivo a um currículo-teatro: “desconstruir o teatro do mundo e suas falsas perspectivas, o teatro do eu e sua ilusória profundidade, o teatro do corpo e sua unidade fictícia” (ARTAUD, 2006, p. 117). Primeiro, a dor em um currículo é, portanto, uma questão de teatro porque tenciona nossos laços existenciais. Segundo, é também uma questão de ética e de subjetivação, na qual crueldade e loucura se encontram. Com o teatro de Artaud e sua loucura, não podemos escapar em um currículo daquilo que lhe é mais próprio: a dor no encontro com as forças do Fora, a condição de afectado por suas forças do mundo. Afinal, toda vida de um currículo e as vidas que um currículo maquina são primeiramente sofredoras de suas afecções, de seus encontros, da alteridade que a atinge, das paixões que a arrebatam, da multidão de imagens e palavras que nos pegam, nos abalam, nos encantam, roubando-nos de nós mesmos. Cabe, agora, a cada pequena vida selecionar, evitar, escolher, acolher essas forças, enlouquecer em um currículo e enlouquecer um currículo. Para um *currículo-teatro* tomado como este exercício de potencializar a vida de um currículo com Antonin Artaud, “o sujeito que recebe a potência não sai dela ileso. Ferido, sofrendo com seus ferimentos, depois vivendo dolorosamente seus sofrimentos, coloca-se a ele cada vez mais claramente a questão da sorte de suas próprias lesões” (STIEGLER, 2001, p. 38). É ao infligir-se a dor, pela tortura atroz que fixa um currículo, as coisas que diz e as coisas que faz, suas palavras e seus mundos, enfim sua existência podem ser metamorfoseadas.

Há ainda uma terceira linha que podemos alongar da experiência da dor e da loucura em Artaud para um currículo. A dor é uma questão do corpo de um currículo e dos corpos que ele faz, porque põe em xeque à sua totalidade ficcional moderna, ao passo, que é pela dor que se recria, se refaz e se chega ao corpo de um *currículo-teatro*. Sobre esse aspecto, meu amigo, nos bem já conversamos um pouco mais quando nos encontrarmos. Meu desejo, por hora, é que em um currículo “se fala de uma dor que recusa toda a profundidade, toda a ilusão, toda a esperança, mas que, nesta recusa, oferece ao pensamento *o éter de um novo espaço*” (BLANCHOT, 2005, p. 24). A etereidade de um *currículo-teatro*. Através das fendas de uma realidade curricular doravante inviável, fala um mundo voluntariamente sibilante: o teatro. Se a metafísica ocidental, em suas versões filosóficas, religiosa ou médica, banuiu para fora das cozinhas e fazendas, das senzalas e casas grandes, o sofrimento, a experiência da loucura de um currículo nos põe diante, daquilo de uma outra ecologia da dor. Dor no extremo da fantasia, forma de vitalidade multiforme, na qual todas as faculdades do homem

experimentam a tarefa absurda da experiência esquizofrênica que contrai o presente de um currículo em lógica da afecção. Expressão de um currículo em ação sensível.

Um *currículo-teatro* oferece a experiência da dor como quem oferece um banquete, no qual a vida é uma grande delícia. Uma dor reinserida na imanência de uma vida que realiza o ato insuspeitado de fazer suportar o insuportável, de uma ânsia pelo impossível, pelo ilimitado. Experiência não seria mesmo isto que nos leva ao ponto mais próximo de viver o invivível? (FOUCAULT, 2006e). De viver o que ainda não vivido ou inventado em um currículo? De viver o ilimitado? O desrazoado? O impossível? De lançar-se em uma linha de fuga? Atirar-se no virtual? Loucura! Loucura! Loucura! Talvez, o enlouquecer de um currículo venha justamente quando se deixa engravidar pela virtualidade do mundo. Coisa que não pode ser feita sem uma deliciosa pitada de dor. Sim, meu amigo Q, chegar a um currículo com Antonin Artaud e o teatro é um abertura do currículo à sensibilidade da dor. A loucura é essa experiência capaz de acolher a dor em toda a sua potência e transformá-la em movimento de criação. Somente rasgando a força os territórios existenciais de um currículo, existe uma potência entranhada nesse encontro que um currículo-teatro simboliza. Em um roteiro de 1926, *Os dezoito segundos*, Artaud resume, de algum modo, tudo isso. Peço Q, para transcrever quase que por inteiro aqui.

Foi acometido por uma doença esquisita. Tornou-se incapaz de atingir seus pensamentos; conservou sua lucidez intacta, porém a mais nenhum pensamento que se apresente ele consegue dar uma forma exterior, isto é, traduzi-lo em gestos ou palavras apropriadas.

As palavras necessárias lhe faltam, não respondem mais a seu apelo, ele se vê reduzido a assistir a um desfile interior feito apenas de imagens, um acúmulo de imagens contraditórias e sem grande relação umas com as outras.

Isso o torna incapaz de misturar-se à vida dos outros, e de entregar-se a uma atividade (...)

De repente batem à porta. Entram esbirros de polícia. Atiram-se sobre ele. Colocam-lhe a camisa de força: é levado para o manicômio. Torna-se realmente louco (...). Mas uma revolução varre as prisões, os sanatórios, e as portas dos hospícios se abrem; ele é solto. É você, o místico, bradam-lhe, você é o Mestre de todos nós, venha. E, humildemente, ele diz não. Mas é arrastado. Seja rei, dizem-lhe, suba ao trono. E ele, trêmulo, sobe ao trono (...).

Pode ter tudo, sim, tudo, salvo do domínio do seu espírito (...). Ele não é sempre senhor de seu espírito (...). Se a gente pudesse apenas ser senhor de sua pessoa física. Possuir todos os meios, poder fazer tudo com as próprias mãos, como próprio corpo. (ARTAUD, 1978, p. 11-15)

Os limites fundadores de um currículo que territorializam as forças do Fora em formas de vida, tremem, bambeiam. Se a experiência da dor, da loucura, da crueldade, da destruição das imagens e palavras promovidas pelo Teatro da Crueldade poderiam ser tomadas como elementos estatutários da vida de um currículo, algo aterrador e do qual devemos nos afastar, com Artaud, podemos dar a esses elementos um outro espaço, um espaço além do julgamento moral. Um outro espaço no qual os elementos da loucura são requisitados por um *currículo-teatro*, justamente, para a afirmação e potenciação da vida na qual seu limites podem ser transgredidos, transpassados, desterritorializados, enlouquecidos. Para fazer da vida uma potência em um *currículo-teatro*, é quase que fosse preciso enlouquecer, não porque se adocece, mas porque se subverte as palavras e as imagens que definem e qualificam os limites de uma vida em um currículo. Os limites do dito e do visto em um currículo desmoronam, rompem-se, transgridem, tencionam os limites de sua própria linguagem. As formas e limites da subjetivação em currículo são, então, cravados, levados a gaguejar e delirar não para serem destruídos, mas para que possamos por a vida de um currículo para embarcar em uma misteriosa metamorfose mágica e poética, imagética e física, devir-teatro de uma forma curricular.

Ansioso para te ver,
Ery.



Theatrum Curriculum: Fabula mundi

*O mundo todo é um palco. Todos os
homens e mulheres são atores e nada
mais. Cada qual cumpre suas
entradas e saídas, e desempenham
diversos papéis durante os sete anos
da existência.
(William Shakespeare)*

*Currículo-teatro. Olha aí o nome de
uma transa, ou de uma transação, se
preferirem. Uma transação de linguagem na
qual se vai do currículo ao teatro, de um ao
outro e do outro ao um, penetrando,
mesclando, copulando, tramando*



quietamente na calada da noite. É exatamente um encontro entre dois amantes que marca toda a possibilidade de uma erótica filosófica, desejosa de criação de mundos (FIMIANI, 2009). Este capítulo testemunha uma cópula radical entre dois mundos, Currículo e Teatro, tomados por um estado de paixão bem à moda dos encontros arrebatadores entre dois amantes. Transa que logo vira um *ménage* quando Artaud entra em cena. O mais interessante é que aí se põem em cópula termos masculinos. O Currículo. O Teatro. O Artaud. É por meio dessa espécie de acasalamento conceitual gay que se decompõem a potencialidade de toda uma estilística da existência para os quais nossos fragmentos de um discurso amoroso permitem a um *currículo-teatro* caminhar, respirar e ganhar um sopro de vida.

Currículo-teatro. Eis também o nome de uma pequena viagem na qual se embarca para chegar ao currículo com o Antonin Artaud e o teatro. Mas o que é teatro? O que é currículo? O que se quer mesmo dizer quando se juntam esses dois termos tão seguros quanto escorregadios em uma articulação que nada mais é que em um drama nômade, uma conceitualização pirata? Não há em Ery nenhuma pretensão de encerrar de uma vez por todas essas questões. Afinal, como esperar finais prontos de uma história quando se está a escrevendo? Como prever o final de uma transa, seu ponto de orgasmo, sem que isso implique já destruir todo o clima de sedução? Como espasmos de cópula, rastros de um caminho que, ainda para se traçar, já vai se traçando, os escritos, aqui, agrupados expressam uma navegação nos territórios do currículo e do teatro na sua tentativa de tricotar, bordar, pintar, por em cena sobre o papel, um uma expressão plena de sua navegação em todos os seus limites: *currículo-teatro*. Essas três cartas agrupadas argumentam que os devires do teatro da crueldade de Artaud alimentam a existência de um *currículo-teatro* no território curricular.

Encenação, duplo, ator, devir são convocados, algumas linhas do pensamento explicitamente teatral de Artaud são arrastadas por Ery, não para falar de um regime próprio de uma arte chamada teatro, ao qual, sem dúvida, devemos conceder à modernidade sua invenção enquanto artefato estético propriamente distintivo (GUÉNOUN, 2004), que supostamente fecundaria os currículos. Embora, Ery não deixe de lançar mão de elementos “propriamente” teatrais a ponto de complicar a equação currículo + teatro + Artaud. Ao inserir o Teatro de Artaud no pensamento curricular, um currículo tornar-se-ia um espaço outro capaz de duplicar a vida (*A cena de um currículo*). Um *currículo-teatro* ganha corpo e existência no *duplo de um currículo*, um duplo constituído pela relação entre palavras e imagens em um currículo e as imagens

convertidas em pinturas plásticas (*O duplo de um currículo*). Cabe, por fim, ao *currículo-teatro* fazer da vida de um currículo uma cena habilmente perigosa e anárquica para a qual os sujeitos de um currículo estariam em permanente processo de devir (*Atletas do coração*).



A cena de um currículo

Meu caro amigo Q,

Fiquei imensamente feliz com seu pedido para conversarmos um pouco mais sobre minha viagem com um currículo e teatro de Antonin Artaud. *Currículo-teatro*. Você me pergunta o que finalmente se poderia cultivar sob esse signo? Signo que venho tocando, mas que até agora parece que ainda não me debrucei o suficiente sobre ele. O que exatamente ele quer designar? Um mistério, eu diria. Uma magia, uma alquimia, é bem possível que também. Talvez você tenha em mente que minha viagem é por demais não-curricular, que me debato excessivamente sobre questões gerais cuja relação com um currículo quase não é evidente quando textos teatrais, políticos e filosóficos invadem o território curricular. As imagens comuns de currículo ou, ainda, as imagens comuns da teoria curricular nos acostumaram com questões como seleção, planejamento, organização, conhecimento, reprodução (PARAÍSO, 2010a). De certo modo, muitas das constâncias do pensamento teatral e da experiência de Artaud à primeira vista parecem mesmo dizer muito pouco a um currículo. Por outro lado, o que se pode acontecer é justamente a percepção de que essa é por demais também uma aventura não-teatral. Nossa ideia do teatro evocaria, logo, um gênero espetacular com um sentido único e transcendental que subsiste, mais ou menos, e de modo intrigante, latente ao tempo (ORTEGA Y GASSET, 1991). Estive mesmo a pensar que talvez seja nesse silêncio, nessa aparente incomunicabilidade entre os dois pólos dessa estranha equação, que algum tipo de diálogo, de transação, de composição se torne possível com Antonin Artaud e Teatro da Crueldade.

Antes, porém, que possa oferecer algum tipo de resposta para salvar-me, talvez valha à pena nos debruçarmos sobre como o exercício da crueldade em um currículo nos leva invariavelmente ao teatro de Artaud. O que Artaud quer mesmo dizer quando fala

de Teatro da Crueldade? Começamos a pressentir que o teatro do qual fala Artaud é certamente muito mais do que conhecemos através da imagem de pensamento comum do teatro. O teatro é, de fato, uma linha central em Artaud espalhando-se vastamente por toda a sua obra. Todos os seus escritos, todos os seus atos emanam efetivamente do teatro. Mesmo aqueles que não pertencem claramente à teoria e prática teatral são atravessados por essa linha do teatro. Linha que ao encontrar-se com a linha da crueldade dá nome e compõe o Teatro da Crueldade. Juntas, essas linhas dão a ver esse composto como um levante, uma insurreição contra o detentor abusivo dos sistemas de raciocínios ocidentais, contras as formas e as palavras que asfixiam a vida (DERRIDA, 1971). Concordamos, Q, em algumas de nossas cartas, que a crueldade é própria ao homem e que o exercício da crueldade supõe ultrapassar as formas de vida estabelecidas do humano. O teatro de Artaud, ao contrário do acaso bestial da animalidade, consiste na superação desumana dos limites da consciência e das formas de vida humana (JANNARONE, 2010). Não se trata somente de uma revolução cênica, mas da reconstrução do homem e suas formas de vida e essa reconstrução mesma se torna o Teatro da Crueldade. O Teatro de Artaud é uma necessidade de viver as forças da crueldade para refazer as formas de vida da existência humana contra os automatismos inconscientes e fora de uma crueldade que suportamos como rebanho caminhando para o matadouro. Em um dos seus últimos textos, Artaud escreve:

O teatro nunca foi feito para descrever o homem e o que ele fez, mas para constituir um ser de homem que pudesse nos permitir avançar na estrada do viver sem supurar nem feder.
O homem moderno supura e fede porque sua anatomia é ruim e o sexo, em relação ao cérebro, mal colocado na quadratura dos 2 pés.
E o teatro é esse boneco desengonçado, música de tronco pelas farpas metálicas de arame farpado, que nos mantém em estado de guerra contra o homem que nos prendia (ARTAUD, 1986, p. 227).

Gostaria de tomar emprestada essa linha do teatro de Artaud, desse exercício de fazer uma guerra contra aquilo que prende o pensamento e vida, para experimentarmos seu jogo em um currículo só para vermos no que vai dar a composição *currículo-teatro*. Abrirmos uma conversa inaudita, até clandestina, entre esses dois territórios, um outro território que embora não seja exatamente nem um nem outro, se refira a ambos os campos. Como? Que potência Artaud e o teatro oferecem a um currículo? Você pode logo argumentar que pelo menos duas grandes linhas de territorialidade que circulam em torno de imagem de pensamento do teatro de Artaud estão prontas a comprometer a

existência de um *currículo-teatro*. Primeiro, quando falamos de Antonin Artaud e o Teatro da Crueldade, falamos, de um modo ou de outro, da descoberta da encenação e assunção da forma teatral. Segundo, você poderá me dizer que a fórmula do Teatro da Crueldade progressivamente se exaspera a ponto do próprio Antonin Artaud se confundir com a realização do Teatro da Crueldade. Concordo com você. Como lidar com cada uma dessas linhas que atravessam e compõem o teatro de Artaud em um *currículo-teatro*? Longe de negar cada uma delas, gostaria distende-las um pouco mais a fim de que possamos encontrar as potências rondam o teatro de Artaud para um currículo.

Q, não há mesmo porque negar, Antonin Artaud, em *O Teatro e Seu Duplo* (2006) e o *Manifesto de Alfred Jarry* (2004b), fornece material suficiente para o reencontro com a linguagem roubada do teatro. “É urgente para o teatro tomar consciência [...] disto que o distingue da literatura escrita. [...] a arte teatral está baseada sobre a expressão do espaço [...] tudo no espetáculo visa à expressão por meios físicos que engajam tanto o espírito quanto a sensibilidade” (ARTAUD, 1976, p. 346). Artaud (2006, p. 36) ainda continua “digo que a cena é um lugar físico e concreto que pede para ser preenchido e que se faça com ela fale sua linguagem concreta”. Essa linha, que podemos chamar, de *formalização do teatro* será, ao longo das décadas que seguem a morte de Artaud, requisitada como aquela que foi capaz de dar, ainda que sem situações práticas, à linguagem teatral sua verdadeira significação: o encontro com a encenação. Não há manual de teoria de teatro que não recorra ao Teatro da Crueldade e ao seu “vanguardismo histórico” para a construção no palco da escritura cênica (ROUBINE, 2003; CARLSON, 1999; BERTHOLD, 2004). Uma linha, sem dúvida, recolhida por outros formuladores de teatro que a lançaram para outras direções. Retomado de modo direto por encenadores como Peter Brook, Jerry Growtovski em o Teatro Laboratório e Tadeuz Kantor em o Teatro da Morte⁸⁶ (QUILICI, 2002; FINTER, 2004), há pedaços diversos do Teatro da Crueldade espalhados por todo o teatro (que se pretende, pelo menos) de vanguarda. Hoje, no mundo inteiro, há toda uma série de manifestações que insistem de maneira ostensiva, com razão ou sem ela, em sua fidelidade ao Teatro da Crueldade.

Onde começa e onde termina, então, o teatro? O que é mesmo que queremos dizer com forma teatral, teatro, encenação? O que subjaz a tudo isso? “O que queremos

⁸⁶ Para as principais discussões em Peter Brook (1986); Jerry Growtovksy (1975) e Tadeuz Kantor (1975)

nós significar quando algo ou alguém é teatral” (FREEDMAN, 1991, p. 43). Embora para perguntas desse tipo, a imagem de pensamento do teatro soe com qualidades ligeiramente distintivas e próprias, a linha de formalização desse teatro liberado e libertador da vida e boa parte do laudatório que as acompanha, que tem sido tão persuasivo ao longo do século XX, é mais bem entendida como ativadora de linhas, termos-chaves, valores e princípios do discurso modernista (MCGILLIVRAY, 2004). A imagem de que o teatro não está localizado no texto escrito, mas em elementos não-textuais de sua produção, nos corpos e gestos dos atores, na iluminação, nos cenários e assim por diante, é um tema histórico caro as vanguardas modernas (BARTHES, 2006). Durante a primeira metade do século XX, por mais diferentes que fossem as linhas teóricas e metodológicas, há um território consensual entre os formuladores de teatro quanto à condenação do espetáculo mimético herdado do naturalismo e à passividade intelectual do espectador. O desejo de engajar o espectador com o jogo de imaginação da cena teatral, até mesmo comprometendo-o com a encenação perpassa de Artaud a Bertold Brecht e chega até 1960 com as experimentações do *Living Theater*, do Teatro Laboratório de Wroclaw e as encenações de Ariane Mnouchkine.

Podemos, creio, caro amigo, concordar que a modernidade teatral esteve bastante envolvida na territorialização das propriedades e qualidades distintivas do território do teatro tanto dos outros regimes da existência como dos outros territórios artísticos. São condições históricas e sociológicas da modernidade bastante específicas que vão permitir a eclosão da encenação (DORT, 2010). No seio da instauração de uma sensibilidade moderna, a nossa imagem de pensamento de teatro é forjada como uma invenção do discurso modernista que recuperou o aristotelismo (GUINSBURG, 2001) e que deu a ação teatral um estatuto próprio separado da vida social (GUÈNOUN, 2004). As próprias linhas de mobilização da teoria teatral, que largamente se confundem com a imagem de pensamento de teatro - a dramaturgia, depois a semiologia e, mais recentemente, os estudos culturais e etnocenológicos (PAVIS, 2006) - de algum modo apontam para uma formalização da imagem do teatro que cortaria de alto a baixo a história dos homens. Uma imagem que se baseia de uma ponta a outra na estética de Immanuel Kant e Friedrich Schiller sobre a necessária autonomia de toda a criação artística. A potência de Antonin Artaud e do Teatro da Crueldade não está exatamente em usarmos sua linha de formalização do teatro na composição de um *currículo-teatro*, caso contrário voltaríamos à defesa pela inserção do teatro como disciplina de conhecimento nos currículos explicitamente escolares.

Podemos, contudo e com toda a razão, invocar uma outra linha do teatro em Artaud, aquele em que teatro e vida se fundem e se confundem a ponto se tornarem sinônimos. Não se trata, de modo nenhum, ou pelo menos não de modo exclusivo, da afirmação de uma pureza formalista, mas de dispor um “pensamentovida” (LIMA, 2010, p. 33), “teatrovidacrue” (LIMA, 2010, p. 53). Essa bem poderia ser uma vantagem dada a mim por Artaud para chegar a um currículo. A imagem de pensamento do seu teatro exprime a lógica própria da vida, sobretudo, é capaz de recriar vivamente a existência. Um teatro com um alto poder de desterritorializar as coisas instituídas da vida, de colocar em xeque as formas de ver, agir e estar no mundo (QULICI, 2004). Antonin Artaud faz do teatro um grande projeto que recoloca a vida no necessário movimento de criação, onde as possibilidades e potência da existência aparecem e se desenvolvem como tais (ARANTES, 1988). Meu caro amigo, essa linha, que tenho chamado de *teatrovida*, pode ser tão vivamente obscura quanto mais familiar nos parece. Pelo menos duas outras linhas costumam se dissociar para tramar essa imagem de pensamento do teatro que atravessa os territórios da obra de Artaud.

Uma primeira dessas linhas pode evocar que Artaud não cansa de afirmar que as pessoas “deviam ir ao teatro não tanto para ver, mas para participar” (ARTAUD, 2006, p. 32). Conhecemos mesmo toda sua invocação de teatro e ritual, da magia e da alquimia, o encontro com o Teatro Balinês, as viagens às tribos indígenas no México que permitiram a Artaud fazer do teatro meio de convocação de uma existência outra para um novo povo (BORIE, 2002; WHITE, 1982; QUILICI, 2004; LÉ CLÉZIO, 2004). Meu amigo, parece haver, aqui, um destino dúbio para essa imagem de pensamento do teatro. Por um lado, o teatro de Artaud se define pelo pertencimento a uma experiência sensível específica subtraída às formas habituais da experiência sensível que a cultura possibilita. Por outro, precisa retornar à cultura, como constituinte de formas de vida, caso contrário o projeto de revolução do Teatro da Crueldade não se realizaria. A questão, a saber, é que as formas de vida aí constituídas são aquelas que não reconhecerão mais o teatro como forma sensível específica. As saídas possíveis situam o Teatro da Crueldade na terrível ambigüidade das linhas do discurso da estética modernista ou o teatro se autosuprime como objeto de arte ou adia indefinidamente seu projeto radical para existir enquanto arte (RANCIÈRE, 2010). Esse jogo de oito ou oitenta, pode fazer a composição *currículo-teatro* encontrar e restaurar linhas já conhecidas de imagens de pensamento tanto de currículo e como teatro.

Nossa familiaridade com a imagem de pensamento do teatro convertido em vida parece mesmo dever-se a uma longa história na cultura ocidental. Desde pelo menos o advento do romantismo alemão e do renascimento francês, o teatro tem se encontrado com essa imagem de uma comunidade viva⁸⁷ (EVREINOFF, 1976). Podemos evocar diretamente obras renascentistas, como famosos versos de personagens shakespearianos⁸⁸ - para alguns dos quais Artaud deixou projetos de encenação. Ou quem sabe, podemos trazer linhas ainda mais longínquas: o mundo tem sido um palco desde o registro da ideia em diálogos de Platão⁸⁹. Sua recorrência, com diversas nuances e em obras de diferentes tipos, a tornou um *tópos* filosófico e literário da modernidade denominado com uma expressão latina cunhada no século XII: *theatrum mundi*⁹⁰. Nossa familiaridade com a linha *teatrovida* do pensamento de Artaud não se deve, contudo, somente a popularidade da imagem de pensamento do teatro e da vida. A imagem de pensamento do Teatro da Crueldade precisamente se confunde com o processo que deve acontecer em toda moderna relação pedagógica (RANCIÈRE, 2010). O Teatro da Crueldade de Artaud, aquele que faz com que os espectadores abandonem sua condição de sentados diante do que lhes acontece; são, então, cercados pelo território da cena, arrastados pelas forças que se movimentam ali e que devolvem aos espectadores sua energia coletiva; mantém termos típicos e bastante conhecidos de um currículo em funcionamento.

O Teatro da Crueldade põe em jogo proposições que são caras ao discurso pedagógico: mediação de distâncias, autosuprimir-se enquanto mediador, conversão de um povo (RANCIÈRE, 2010). A encenação não só sabe o que precisamente permanece desconhecido para o espectador, como também sabe como fazer com que isso se torne conhecível. Uma lacuna radical abre-se aqui entre o espectador e a encenação, entre dois mundos distintos. Fórmula bastante familiar a um currículo. Um artefato bastante acostumado com arte da distância. Uma segunda linha desdobrada do teatro de Artaud,

⁸⁷ No século XVII, quando o uso do teatro termo foi mais difundido, uma série de livros inundou a Europa, que usou o termo de formas muito semelhantes às encontradas hoje em estudos culturais como, por exemplo, *Theatrum Orbis Terrarum* (1570), *Eurpeaum Theatrum* (1627), *Cometicum Theatrum* (1681), *Theatrum poenarum suppliciorum et executiorum criminalium* (1693).

⁸⁸ Para citar apenas a passagem provavelmente mais lembrada: expressões como “o mundo todo e um palco” – do personagem Jacques na comédia *As you like it*, datada de 1599 ou 1600, celebrizaram o *tópos* difundido mais amplamente na obra de William Shakespeare. Ver, ainda, *O mercador de Veneza* e *Macbeth*.

⁸⁹ Cf. por exemplo, em *As Leis*, *Filebo* e *Apologia de Sócrates*.

⁹⁰ A formulação *theatrum mundi* se registra, entretanto, pela primeira vez em 1159, mais propriamente na obra *Policrático* (*Policraticus* III, 9) de João de Salisbury, na qual um personagem exorta a se agir tal como os atores de um espetáculo, que, após despirem seu figurino, do alto cume de suas virtudes desprezam o teatro do mundo (BLAIR, 1997).

entretanto, vai mais longe. Faz aparecer um território para o qual Artaud desconstruiu as tradicionais visões de teatro e estética e converteu o teatro em sua própria existência. “Sendo inviável fazer teatro fora de si, Antonin Artaud vai doravante realizá-lo em si” (VIRMAUX, 1978, p. 26). Artaud teria finalmente realizado a fusão total da arte com a vida, do teatro com o social, do homem com o ator. A posição do artista como visionário cristaliza-se em Artaud, o romântico sonho da modernidade de levar uma vida como obra de arte está definitivamente materializado em Artaud (SONTAG, 1986; COELHO, 1988). Em sua tentativa de “tapar” o buraco que se tornou intransponível com o esteticismo do final do século XIX, Artaud tinha mesmo que destruir e atacar a “arte-instituição” para “acabar com obras primas” (ARTAUD, 1983b, p. 56). Uma audaciosa imagem do teatro e de Artaud que pode mesmo servir tanto para explicar como os artistas visionários foram empurrados para as margens da sociedade, “como para materializar certa noção circulante de um teatro impossível, que só pode ser realizado fora do sistema social que nos temos e radicalmente definido por aquilo que não é” (MCGILLIVRAY, 2004, p. 64). Neste sistema não é só a arte é alvejada de crítica, mas todo o projeto social da modernidade que a sustenta. Mesmo que essa tarefa hercúlea implique manter intactos, quando não realizar, de modo nunca visto, os fundamentos da modernidade artística. Esta linha da conversão do teatro em vida, *do teatrovida*, ora recorrendo à pedagogia, ora à estética pode mesmo dar um estatuto bastante enigmático a um *currículo-teatro*.

Caso nos seja possível fazer um resumo dessas linhas de territorialização do Teatro da Crueldade em Artaud, poderíamos afirmar, que no início do século XX, os chamados movimentos de vanguarda – Antonin Artaud esteve mesmo envolvido na formulação do Movimento Surrealista⁹¹, “promoveram ao menos dois usos bem diferentes, mas bastante complementares do termo teatro” (FISCHER-LICHTE, 1995, p. 3). Ao mesmo tempo em que uma linha fez do teatro a imagem de um determinado tipo de arte que, como o próprio Artaud explicou, é definido por sua materialidade ser essencialmente diferente de qualquer outra forma de arte, uma outra linha mobiliza-se como a expressão da necessidade de fechar a fratura entre a arte e a vida e fundir o

⁹¹ São conhecidas, aqui, as querelas entre Antonin Artaud e o Movimento Surrealista, no qual Artaud participou em sua primeira formulação. Em diversas cartas e manifestos, Artaud atacava os surrealistas quando de sua filiação ao Partido Comunista, ao defender que a revolução do movimento tinha se atado ao um ponto fixo, satisfazendo-se com a simples transferência de poder e aderindo sectariamente as totalidades totalitárias dos partidos comunistas que seriam contraditórias a prática artística surrealista. Os principais textos surrealistas de Artaud estão coligidos no primeiro volume das obras completas, especialmente na carta-manifesto *La Révolution Surréaliste*, cf. Artaud (1976b). A esse respeito, conferir análise das relações de Artaud com o movimento surrealista em Felício (1996); Pronko (1988).

teatro com a realidade. Talvez seja mesmo esse o paradoxo da estética moderna: a separação sob o nome de arte dos outros regimes da existência, mas ao mesmo tempo a necessidade se confundir com eles (RANCIÈRE, 2005). No *Manifesto do Teatro de Alfred Jarry*, Artaud (2004b) condensa essa duplicidade do Teatro da Crueldade. Depois de ter admirado a coreografia de um “espetáculo de ação policial” durante uma batida policial em um prostíbulo, como se fosse um *ballet* preciso de uma determinação incontestável, estabeleceu-a como modelo da cena futura por seu duplo e perturbador efeito no espectador. Em um artigo recente publicado em um jornal francês, Jean Braudrillard, chegou a declarar que diante da desconstrução do *World Trade Center* pelos ataques terroristas, nos encontramos diante de “nosso teatro da crueldade, de todos nós, o último que temos” (BAUDRILLARD, 2001, p. 11). De todo modo, um encontro com as linhas teorização pós-crítica de currículo já tem mostrado como um currículo e a vida estão implicados sem precisarem recorrer ao teatro de Artaud.

Meu amigo Q, o que não quer dizer que não haja em Artaud e o teatro da Crueldade potência para se fabular um *currículo-teatro*. A exposição breve dessas linhas – perdoe-me Q se demorei tempo demais nesta cartografia – foi justamente na tentativa de encontrar potências outras para se tramar essa composição. Essas linhas demonstram que a imagem de pensamento do Teatro da Crueldade em Artaud tem características consistentes e definíveis moldadas por certa lógica moderna da arte do teatro, seja porque Artaud as viveu, seja em virtude das evocações que se seguiram – nunca poderemos mesmo precisar ao certo o quanto se deve ao que. Também nos servem para não correremos o risco de arrastarmos a Artaud e o teatro para um currículo e reiterarmos sob o disfarce de uma experimentação parte considerável dos sustentáculos de um currículo. A potência do encontro *currículo-teatro* não está exatamente em quando Artaud formula um teatro avassalador impossível para seu tempo nem está na transmutação do teatro em vida. Se acreditarmos mesmo nas linhas de *formalização do teatro* e do *teatrovida* e no modo com elas se fundem e se confunde, o teatro de Artaud está na própria formulação do Teatro da Crueldade. Um exercício de pensamento que tenciona os limites do próprio pensamento daquele que viveu do lado de dentro os limites da modernidade. Limites que, sem dúvida, nos gostaríamos de ter esquecido e que Artaud denuncia em todos em seus escritos. O teatro torna-se o exercício de tensão, faz-se, se seguirmos Artaud, sempre no limite de sua dissolução ou na impossibilidade radical do pensamento.

Recorramos, meu amigo, daqui para frente, a uma instigante coincidência: tanto a moderna palavra teatro quanto a moderna palavra teoria derivam do mesmo vocábulo grego *theorein*⁹² – dá a ver (NISBET, 1976). Associadas por modalidades do visível, talvez possamos pensar inicialmente teoria, de modo especial, uma teoria de currículo, como este exercício pelo qual o visível é exposto aos seus próprios limites, pressupostos ou expectativas. Confrontado não apenas com outras perspectivas, mas também expressão de uma luta pela formulação e construção do que é visto (SILVA, 2007), confronto este que desnaturaliza o olhar e desfaz a evidência do que é visto, nos mantém em estado de guerra contra aquilo que nos prendia. Essa derivação também sugere que aquilo que fazemos quando tratamos de descrever a realidade, o que aprendemos a chamar de teoria, é nada mais nem nada menos que uma operação de dramatização (LYMANN; SCOTT, 2004). O drama surge menos como um gênero teatral no tropo hegeliano, largamente desenvolvido nas teses das Peter Szondi (2001; 2004) e mais como uma evocação desse sentido ativo da teoria, de *ação de viver* (GUÈNON, 2004), ação de viver e dá a ver a vida. “O teatro é o movimento real e extrai o movimento real de todas as artes que utiliza” (DELEUZE, 2006b, p. 30). O teatro é próprio movimento do pensamento.

Ora, Q, o que está em questão em toda teoria não seria mesmo o movimento “de inventar vibrações, rotações, giros, gravitações, danças ou saltos que atinjam diretamente o espírito” (DELEUZE, 2006a, p. 29)? Não é esse precisamente o movimento do Teatro da Crueldade? O teatro é o consumo e produção, diz Artaud (1978, p. 45) “desse estado de coisas no qual vivemos, e que é para destruir, para destruir com aplicação e maldade, em todos os graus onde ele constringe o livre exercício do pensamento”. A única coisa que peço é para não medirmos os efeitos do teatro pelos êxitos dos espetáculos, mas quiçá pelas tensões culturais que provoca (CRUCCIANI, 1995). O teatro torna-se o gesto de tencionar pontos de vistas, assim como as categorias e critérios que o constituem, os modos como se põem certo território

⁹² O termo grego *theoria* parecia se referir tanto a um enviado escolhido para consultar um oráculo, tanto ao corpo de embaixadores delegados do Estado a festividades e jogos, como aos espectadores das apresentações teatrais públicas e aos viajantes estudiosos das culturas. Quando um *theoria* visitava um oráculo, buscava, na verdade, uma comunicação divina e uma interpretação da mensagem recebida. Assim, consultas a oráculos, festividades e jogos constituíam-se em *performances* consideradas significativas por serem reveladoras de um tipo de verdade (*aletheia*). Para os gregos, as questões humanas podiam ser concebidas de tal modo como resultados da ação, uma teoria do humano é uma *theoria* da ação. Uma reificação dessa ação por meio da repetição e textualização é encontrada no drama (dramaturgia). Drama, cujo equivalente grego *dran* significava "atuar", é uma *mimesis* de uma ação comum, tanto representação como ação de representar uma ação. Sobre esse aspecto, ver, especialmente, Jaeger (1995).

de pensamento em suspensão, como o abrimos para outras combinações e composições. “É aí, nesse espetáculo de uma tentação em que a vida tem tudo a perder, e o espírito tudo a ganhar, que o teatro deve encontrar sua verdadeira significação” (ARTAUD, 1978, p. 85). Sim, isso pode acontecer nos palcos, nas ruas com atores, cortinas, coxias, no que aprendemos a chamar de “teatro”, mas também pode se materializar em qualquer lugar e quando menos se espera.

Você pode ainda apontar que até aqui a viagem de *um currículo-teatro* soa deveras sintomática. Temos vivido uma considerável expansão do conceito de teatro. Para além da metáfora da Antiguidade Clássica ou da Europa Renascentista, ‘o teatro tornou-se um modelo cultural específico da sociedade ocidental’ (FISCHER-LICHTE, 1995, p. 1). Em uma era fascinada pela teoria, o teatro será seu último e derradeiro operador conceitual (BARTHES, 2006). Muitos estudos em filosofia, psicologia, antropologia, etnologia, sociologia, ciências históricas, comunicação, semiótica, literatura empregaram o teatro como um modelo heurístico em uma ampla extensão⁹³. Ficou realmente muito difícil definir em termos qualitativos qual é a especificidade, se é mesmo que há alguma, do teatro (FÉRAL, 2004). Será preciso lembrar que um *currículo-teatro* não traz linhas do território do teatro de Artaud como um operador conceitual para vermos e dizermos de um currículo. Seu projeto é mais carnal. É o próprio exercício de um currículo fazer ver e dizer que se torna teatro, algo como um *devoir-teatro de um currículo*. Em um encontro com um currículo, o Teatro da Crueldade torna-se o próprio exercício de tencionar os limites do dito e do visto em um currículo, os limites das formas de vida subjetivas e corporais de um currículo, o modo como o ato de pensar em um currículo distende os limites do pensável no território curricular. “Que é necessário colocar bombas em alguma parte, [...] não se há dúvidas disso, mas na maior parte dos hábitos do pensamento presente!” (ARTAUD, 1976b, p. 33). Se há mesmo algum teatro em jogo na vida e na vida de um currículo está no movimento das

⁹³ Michael Foucault (2005a) concebeu um “Theatrum philosophicum”; Lyotard (2008) observa “o palco filosófico e político”; Baudrillard (1991) estudou “o palco do corpo”, Clifford Geertz (1980) explorou “teatro do Estado de Bali”; Paul Zumthor (1996) declarou o desempenho dos narradores em culturas orais ser “teatro”; Ferdinand Mount (1973) investigou o “Teatro da Política”, Hayden White (1992) explicou o “realismo histórico como tragédia”; Richard van Dulmen (1990) analisou a história da prática e ritual tribunal penal como um “Teatro de Horror Cultural”. Esse, é bem verdade, não é um fenômeno tão recente, já ocorria nas obras de Sigmund Freud, Marcel Mauss, Michael Leiris e Henri Lefebvre – para citar alguns dos mais significativos, todos leitores de Artaud – e a partir da década de 1960 em diante toma um grande número de estudos sociológicos e antropológicos: Erving Goffman, Guy Debord, Victor Turner, Richard Senett, Richard Schenker... A lista pode ser continuada *ad infinitum*.

forças “capazes de descentrar o fundamento atual das coisas, de mudar o ângulo da realidade” (ARTAUD, 1976a, p. 345).

A mim, meu caro Q, é raro, aliás, que um currículo debata-se e critique o próprio sistema social o que o fabricou. Não chegamos ao ponto de nos perguntar em um currículo se nosso sistema social e moral não seriam iníquos. “O teatro se confunde com a destruição mesma do mundo formal. Ele põe a questão da expressão pelas formas e convida a tomá-la comodamente com o real, pelo humor, criador de poesia” (ARTAUD, 1964, p. 17). O modo pelo qual as formas de vida de um currículo experimentam toda sua potência terrível, degustando das forças puras, conectando traçados dinâmicos no espaço que agem sobre o espírito, abrindo a variações temporais que nos unem as forças. “O que está como que entranhado em toda a disciplina criadora, a saber, [é] a constituição dos espaços-tempos” (DELEUZE, 1999, p. 6). O que é tudo isso se não a possibilidade de um devir-teatro em um currículo? Se não a criação mesma de um *currículo-teatro*? Quando a sociedade moderna esvaziou e desqualificou a tal ponto a dimensão teatral da vida que todo jogo teatral em larga escala foi substituído pelo domínio de um espaço interior esvaziado, a tirania da intimidade oca (SENETT, 1988), tirania na qual o currículo tem sido um dos reis absolutos, abrir o currículo ao teatro que dele foi retirado. Introduzir, pois, o teatro de Artaud no próprio pensamento de um currículo para que se dêem novos meios de expressão a um currículo. Sonhar com um *theatrum curriculum*⁹⁴ agora, “já teatro da crueldade, teatro da vontade de potência e do eterno retorno” (DELEUZE, 2005a, p. 156).

Um *currículo-teatro* torna-se, pois, uma conjugação instigante entre modalidades do dizível e do visível em um currículo. Será possível a um currículo questionar o que está petrificado para retornar a vida seu movimento e de seu obstinado massacre extrair algo? O que pode ser visto, o que pode ser dito, hoje, sobre a maquinaria de um currículo? O que pode um currículo fazer ver? O que pode um currículo fazer dizer? O que pode um *currículo-teatro*? Um *currículo-teatro*, meu amigo, Q, expressa a idéia, pois, de um currículo como “conflito perpétuo onde a vida se dilacera a cada minuto” (ARTAUD, 2006, p. 105), onde tudo na sua criação “se ergue contra nosso estado de seres constituídos” (ARTAUD, 2006, p. 105). Brota por todos os cantos de um currículo um desmineralizar das evidências, um estilhaçamento do comum, uma

⁹⁴ Notação inspirada no prefácio da edição francesa de Diferença e Repetição de Gilles Deleuze, escrito por Michael Foucault (2005a).

agitação do cotidiano de um currículo⁹⁵. Uma trilha repleta de linhas que extrapolam os planos de ensino, os textos, os livros didáticos, os exercícios, a planilha de rendimento escolar. Um *currículo-teatro* pensa fora das formas de que é um currículo, do que significa aprender nele, do que é um sujeito de um currículo. Um *currículo-teatro* pensa com e a partir das forças que leva tudo isso, currículo e seus sujeitos, seus processos de aprendizagem a abrir-se e conectar-se com as forças do Fora que movem e rondam o mundo de um currículo.

Então quer dizer que vamos deixar de lado todo o conteúdo que preenche um currículo? Simplesmente não. Só que agora um currículo está livre para escolher um dado realista, um conteúdo qualquer e, em seguida, fazer a exacerbação do dado até a sua completa descaracterização, submetê-lo a uma prova de instabilidade. Ainda que densamente submetida à esquematismos e automatismos sensoriais, “a banalidade cotidiana [...] é ainda [...] capaz, à menor perturbação do equilíbrio [...] de escapar subitamente às leis [...] revelar a si mesma numa nudez, crueza e brutalidade visuais e sonoras que a tornam insuperável, dando-lhe o aspecto de sonho ou de pesadelo” (DELEUZE, 2005b, p. 12). Exercício de crueldade de um currículo. Teatro de existir. Meu amigo, Artaud nos alerta: “isso não quer dizer que se deva fazer vida no teatro. Como se pudéssemos simplesmente imitar a vida. O que se faz necessário é *reencontrar a vida do teatro*, em toda a sua liberdade” (ARTAUD, 2004a, p. 27). Do mesmo modo, não se trata de imitar a vida, trata-se de reencontrar a *vida de um currículo* em toda a sua liberdade, reabrindo um espaço de virtualização das formas de vida, alimentando e expandindo suas significações. Se um currículo não é imitação, pensar um currículo como recriação da vida: *currículo-teatro*. Um currículo que cria e expande a vida torna-se gênese da criação ao entrar em um devir-teatro. Uma guerra em cena que (en)cena a vida. Um currículo que passa a ser convertido em uma vida é precisamente a exigência da refeitura básica de se estar vivo. Fazer teatro! Currículo-ato. Currículo-teatro. Currículoteatro. Curri’ato. Tea’trículo. Ato’cru. Currículo-cru...currículocruel.

Espero-te mais tarde para nosso chá de sempre.

⁹⁵ Ery não está necessariamente falando de “uma rebeldia do cotidiano curricular” (OLIVEIRA, 2000; ALVES; OLIVEIRA, 2005), pelo menos não do modo como os sujeitos de um currículo não se deixam dominar por normas e regulamentos formais e instauram propostas que constroem uma alternativa curricular. Falar em rebeldia ou em revolta para Ery evoca a potência de um currículo em por em xeque seu próprio cotidiano, seus esquemas sensoriais e motores menos como respostas ao controle das propostas curriculares formais e mais como força de afectar e abrir desterritorializações no pensamento de um currículo.

Levarei cigarros e bolo de arroz como me pediu na última carta,

Ery.



O duplo de um currículo

Meu Amigo *Q*, desculpe pelo atraso em respondê-lo e pela minha total falta de notícias nos últimos dias. Os afazeres da viagem ocuparam meu tempo mais do que imaginei. Aprazei-me tanto com sua interpelação que transcrevi uma de suas mais notáveis perguntas: se um currículo já não aparece mais como um complexo de planos organizados e hierarquizados, quando não se torna a própria crítica a esses planos, qual é, então, a configuração de um *currículo-teatro*? Você diz que falo em “regimes de visibilidades” em um currículo, que isto passou quase despercebido, e me pergunta se não estaria aí a maquinação de um *currículo-teatro*. Gostaria, hoje, de explorar um pouco a sua sugestão – agradeço por ela – para pensarmos o que chamarei, por hora, roubando outra das linhas do Teatro da Crueldade de Artaud, de o *duplo de um currículo*. Exercício pelo qual um currículo faz parir um cosmorama de imagens, um exercício, sobretudo, pelo qual um currículo interroga-se como faz para produzir o visível que esta aí.

Se pudéssemos fazer uma tipologia de nossa constituição, poderíamos distinguir três dimensões diferentes: a do saber, a do poder e a da subjetivação (DELEUZE, 1992; 1988). A cada uma delas também poderíamos corresponder algumas questões: o que podemos saber, ou o que podemos ver e dizer em nossos regimes de luz e linguagem? Que poderes é preciso enfrentar, que vêm se alojar e potencializar o que se diz e se está autorizado a dizer, e quais são nossas possibilidades de resistência? E, por último, quais são nossos modos de existência, nossas modalidades de sujeito na relação com o outro, nossos processos de subjetivação? Com ou sem um encontro com o teatro, um currículo é um composto destas três dimensões, “a questão do conhecimento e da verdade, a questão do sujeito e da subjetividade, a questão do poder” (SILVA, 2003b, p. 37). A cada uma das dessas dimensões já explorei seus correspondentes com Artaud e o Teatro da Crueldade. *Q*, já estivemos diante das forças e formas de um currículo (*ética da crueldade curricular*) e dos processos de subjetivação engendrados por um currículo (*enloquecer um currículo*). Para te responder as perguntas que me fez, ou quem sabe abrir mais perguntas sobre elas, vou me dedicar, na carta de hoje, a primeira dessas dimensões: ver e falar em

um currículo, ou ao seu nome mais comum, a constituição do saber. Especialmente, como o encontro com o teatro de Artaud abre a possibilidade de existência de um duplo do currículo que se faz na disjunção entre ver e falar que, por sua vez, desemboca na disjunção entre ver e pintar.

Um currículo sabe. Um currículo sabe da vida de muitos, sabe muito da vida. Um currículo é um composto de saber. Um currículo é uma seleção de saberes. Essas fórmulas não nos seriam estranhas. Estranho seria dizer que um currículo não apenas “fala saberes”, que lá saberes não apenas são falados, seja nas aulas, nas reportagens de jornais, no roteiro dos filmes, naquilo que circula em um currículo ou no currículo que circula nesses artefatos. Não são apenas “falados” porque haveria algo oculto, que se faz na calada da noite ou das palavras, mas porque tem uma porção irreduzível de visível, de composição imagética. Um saber, qualquer saber constitui os limites do que pode ser visto e do que pode ser dito em cada momento histórico (FOUCAULT, 2005b). Um currículo está envolto de uma arte de explorar o possível, o que é possível de dizer e ver, o que se pode dizer e o que se pode ver em função das condições de visibilidade e dizibilidade de sua história. Em um mapeamento recente, por exemplo, da invenção do currículo experimental de Ciências vai-se pouco a pouco mostrando como o que se diz e o que se faz neste currículo estão radicalmente atrelados a condições históricas específicas (CARDOSO, 2012b). Um currículo está destinado não só falar sobre as coisas, mas a fazer coisas, sujeitos e mundos visíveis e visíveis de um modo específico. Um currículo cria suas próprias formas e seus movimentos. É um espaço de visibilidade construída e, por isso, entra quando menos espera em *devir-teatro*.

Q, se um currículo está envolvido em configurar o falar e o ver, o falar e o ver do mundo e seus sujeitos, não seria absurdo concluir que a configuração de saber de um currículo é, por tabela, uma configuração sensível. Um currículo está envolvido com aquilo que é sentido e com o sentido desses sentidos. Meu amigo, não foi por um ataque às sensibilidades que o encontro com o teatro de Artaud nos levou a começar a exploração de um *currículo-teatro*? Acredito que já conversamos sobre isso em outro momento. Um *currículo-teatro* começa por explorar a potência das imagens que criam e compõem um currículo e o que se pode fazer delas e com elas para sentirmos a presença imanente das forças do Fora em nossa vida, na vida, em uma vida. Todo o teatro de Artaud estava empenhado na luta pelo território visual do teatro distinto da literatura ou que permanecia atrelado ao uso exclusivo da palavra. Com Artaud, aprendemos que “falar, não é ver” (BLANCHOT, 2001, p. 161). As duas formas do saber, falar e ver são irreduzíveis uma a

outra e só são levadas a trabalhar sobre a mesma matéria quando são constrangidas e forçadas a tanto. Os ditos nossos sobre o mundo jamais nos fazem ver alguma coisa assim como as visibilidades jamais tornam algo legível (FOUCAULT, 1996). O que não quer dizer que haja entre eles uma contradição lógica ou uma síntese a ser realizada a *posteriori*. Um currículo diz o que não pode mostrar e mostra o que não pode dizer.

Q, você pode se perguntar: não já há tanta imagem em um currículo ou até mesmo um currículo nas imagens? Falamos em imagens nos livros didáticos, expomos imagens em salas de aula, imagens preenchem artefatos de todos os tipos e para todos os públicos, revistas, programas de televisão, cinema, imagens ornaram paredes das escolas, ocupam cartazes dos trabalhos dos escolares. Diversas foram às teorias da aprendizagem, as metodologias de ensino que destacaram o uso “didático” das imagens em um currículo. Há mesmo uma imagem generalizada de que diante do espalhamento da imagem por todos os cantos da vida social vivemos em uma era da imagem, um império do visual, em uma civilização imagética. Mais do que nunca a imagem tem se tornado o espaço de projeção, produção e experimentação de formas de vida (BRASIL, 2011). Acontece, Q, que as imagens que circulam em um currículo são relegadas a uma espécie de composição do espírito a partir das coisas do mundo ou a uma síntese técnica qualquer, o desenho abstrato de um aluno inspirado, a fotografia ilustrando as savanas do deserto africano na aula de Geografia, a pintura do corpo humano nas aulas de Biologia. Nada mais resta a essas imagens a não ser substituírem a matéria da vida, das quais seriam supostamente diferentes, de uma maneira um tanto quanto abstrata. A imagem perde qualquer potência frente ao insondável do seu elemento material originário.

As imagens em um currículo podem, de fato, assim encaradas, muito pouco. Podem pouco justamente porque ver e falar são atrelados em um currículo, um precisa referir-se exatamente ao outro. Ao longo do século XIX, especialmente a partir da passagem desse século para o XX, vivemos uma profunda mutação na natureza da visualidade constituinte de uma nova forma de estar e viver no mundo que marcou a modernidade como resposta às exigências de maior atenção perceptiva (CRARY, 2000). As novas formas de comunicação, informação, produção, reprodução e consumo de imagens desenvolvidas (transporte mecânico, telegrafo, fotografia, cinema, telefonia), os saberes que se constituíram (neurologia, psicologia, fisiologia) e a experiência pictórica finissecular (Manet, Seurat e Cézanne) demandaram um novo território subjetivador dependente tanto dos processos de percepção quanto de cognição (CRARY, 1992). Todas essas imagens que efetivamente vemos em um currículo

respondem em primeiro lugar a esses esquemas normativos de apreensão visual, tátil ou auditiva, condicionando nossa visão. Essas imagens que preenchem nossos currículos também são exercícios de crueldade porque tanto a sua expressão de linguagem como sua figuração plástica tentam a todo e qualquer custo prevenirem a menor alteração de movimento, o menor contato com as forças do Fora.

Ora, seria mesmo inocência de minha parte se não apontasse que as imagens também são pedagógicas, não porque ensinam ou podem ensinar algo, mas porque “recitam uma gramática para as nossas vidas” (ROCHA; PORTUGAL, 2011, p. 8). Se a imagem refere-se a uma experiência da visão, o visual é a “verificação óptica de um procedimento de poder” (COMOLLI, 2008, p. 56). Imagens participam efetivamente das práticas de regulação social, oferecendo a elas seu caráter indicial (a evidência), seu caráter icônico (a semelhança) e seu poder de circulação (GUNNING, 2004) para além da sua circunscrição nas instituições pedagógicas. Os artefatos óticos e audiovisuais constituem formas de ser e estar no mundo justamente porque posicionam os sujeitos no espaço e os submetem a uma série de imperativos e códigos de conduta (CRARY, 2000). Por mais que tentem, essas imagens que ocupam um currículo e com as quais um currículo se ocupa precisam manter sua conexão com a matéria da vida. Se esgotarmos as imagens à simples designação de algo, corremos o risco de deixar de fora todo o papel de composição, expressão, sensação que as imagens têm cumprido no nosso mundo (ROUILLÉ, 2009). A questão Q, é que com Teatro da Crueldade de Artaud podemos extrair implicações mais radicais para solapar as bases dessa metafísica da representação da imagem e de sua ontologia imobilista que traçam linhas em um currículo que tendem a fixidez e diminuem a potência das imagens.

O apelo constante e insistente de Artaud pela visibilidade do teatro na qual o espectador deveria ser lançado insere uma fratura decisiva na crença de um sujeito coeso e nos saberes coerentes que o descrevem, bem como em uma relação problemática entre ambos. Tomado o saber como um das dimensões de um currículo, “pensar é ver e é falar, mas pensar se faz no entremeio, no interstício ou na disjunção do ver e do falar. É [...] inventar o entrelaçamento, [...] fazer brilhar um clarão de luz nas palavras, fazer ouvir um grito nas coisas visíveis” (DELEUZE, 1988, p. 124). O teatro é um jorrar de visibilidade. O teatro é “um interrogar-se sobre o aparecer, aqui e agora, da própria coisa, seu próprio acontecimento e materialização, o que faz com as palavras produzam o visível tal como esta aí” (GUÉNOUN, 2003, p. 46). Um fazer com que o falar e o ver de um currículo atinjam seus próprios limites de tal forma que os dois estejam no

limite do que os relaciona – não seria precisamente esse o devir-teatro em um currículo? “É dizer que a ponto esse cenário pode assemelhar-se a mecânica de um sonho [com] o espírito entregue a si mesmo e às imagens, infinitamente sensibilizado...” (ARTAUD, 2004a, p. 161)? Sensibilizar um currículo a força da imagem. Não se trata mais de capturar a atenção, suscitar a adesão, persuadir, mas o inverso: reconciliar os sujeitos de um currículo com a multiplicidade para esposar o movimento das forças do Fora, tomar “partido conosco” (ARTAUD, 2004a, p. 53), abrindo-os para os povoamentos inusitados, para os encontros imprevisos, com cores, sons, velocidades, intensidades... Devir-teatro de um currículo. Peguei emprestado dois “sujeitos”, um descrito na literatura curricular, outro no cinema, para vermos um *currículo-teatro* funcionar.

Notas de um leitor
Currículo e Diferença (PARAÍSO, 2010b)

Carolina, 11 anos, estudante do primeiro ano do segundo ciclo de uma escola fundamental de Belo Horizonte, encontra uma professora, que lhe apresenta uma poesia, que por sua vez, abre-se a conhecer o mundo de uma poetiza. O encontro de Carolina com a poesia Carolina de Cecília Meireles, oferecida por sua professora, agencia uma mobilizadora experiência de leitura, “um potente encontro que aumentou a potência de agir” (PARAÍSO, 2010b, p. 28).

Notas de um espectador
Viver (Akira Kurosawa, 1952)

Watanabe é um destes funcionários públicos que passa a vida na mesa de um escritório carimbando e assinando papéis. Chefe de uma repartição vive para resolver problemas estruturais e administrativos da sua cidade. Rotineiro, monótono e entediado, tem sua vida revirada com a descoberta de um câncer. O filme alegórico de Akira Kurosawa abre com a radiografia do câncer de Watanabe e seu fatídico resultado sendo entregue ao velho senhor. A partir de então, novos rumos se abrem na vida de Watanabe na tentativa de reencontrar as forças de sua vida. Não sem passar pelos prazeres noturnos em bares, jogos e mulheres. Mas, agora, um encontro com um escritor vai levar o que poderia tornar-se uma lamentação niilista, a uma afirmação da vida. Watanabe termina os dias de sua vida construindo um parque de diversões no terreno pantanoso de uma comunidade – parque, um singelo parque, quantos paramos para ver um parque? Watanabe entra para a vida ao entrar no parque, faz da vida uma obra de criação da diante da crueldade da morte. Watanabe ri e se diverte, porque, talvez, rir seja o último e potente ato que lhe cabe.

Carolina e Kanji Watanabe são exemplos de como, nesses espaços de visibilidade organizada, disciplinada e controlada, a atividade de conhecer aumenta e distende a potência da vida, “um modo de saber de sua própria força” (NIETZSCHE,

191, p. 43). O que envolve Carolina e Watanabe, o que os atravessa, o que nos conhecemos, o que, por vezes, nos “vemos”, não são propriamente coisas nem propriamente representações: são imagens. A matéria das forças da vida é um conjunto de imagens. Ao nos colocarmos diante das forças que rondam um currículo assim como rondam suas formas de vida, damos a nós mesmos imagens. Imagens são, pois, o modo próprio de expressão das forças do Fora e de suas conexões conosco, matéria da vida e matéria de um currículo. Nem as coisas do mundo e seus sujeitos existem apenas naquilo que dizemos sobre eles em um currículo, nem as imagens são somente fruto de representações das coisas e por essa razão diferente das próprias coisas. As imagens, as formas de ver constitutivas dos saberes de um currículo, são expressões dos toques das forças do Fora e do modo como nos deixamos tocar em um currículo. Um *currículo-teatro*, sua seleção de saberes, é, deste modo, um cosmorama de imagens, um parque de diversões, no qual cada um entra para usar o brinquedo que lhe aprouver. Se assim o for, não há porque se angustiar se nem todos quiserem toda a matéria de um currículo, se nem todos usarem todas as imagens de um currículo, se todos não brincarem com todos os brinquedos, cada um pode precisar de apenas de um pedaço de imagem, segundo a imprevista e inaudita conexão que faz.

Se um *currículo-teatro* apenas oferece imagens como quem promove um banquete de forças em um parque, um currículo faz mais, muito mais, que usar palavras ou imagens para designar coisas ou mesmo palavras para designar imagens e vice-versa. É “esse mais” do currículo-teatro que tenho entendido como *o duplo de um currículo*. Sobre o duplo do teatro, disse Artaud (2004c, p. 127), “é o real não utilizado pelos homens de hoje”. O teatro, portanto, não é um duplo desta realidade cotidiana e direta, da qual o teatro, aos poucos, se reduziu a ser uma cópia inerte, mas de “uma realidade perigosa e típica” (ARTAUD, 2006, p. 47). Podemos tomar, então, o duplo de um currículo como o reservatório de forças imagéticas que pulsa ali dentro, mas que um currículo prefere deter, reter, controlar, territorializar. O duplo de um currículo é o ato pelo qual o próprio exercício de um currículo, um modelo de um currículo, a coerência de seus saberes e uma forma privilegiada de viver ali é contestada e revertida: o devir-teatro de um currículo, um *currículo-teatro*. Duplicar um currículo não é fazê-lo uma réplica da vida, uma imagem cópia da existência. Duplicar um currículo “é a imagem endireitada em que os elementos se liberam e se retomam, todos os elementos tornados celestes e formando mil figuras caprichosas e elementares” (DELEUZE, 2006, p. 322). Duplicar a vida em currículo é, pois, distendê-la, levá-la até o limite de si, rasgando o

céu de seu firmamento, torná-la sensível a multiplicidade das forças do Fora, povoá-lo de imagens outras. Afinal, com “duplo se quer tornar o homem sensível à unidade múltipla da vida” (VIRMAUX, 1978). Se saberes estão em jogo em um currículo, talvez seja a hora de conhecer as potências das forças imagéticas que compõe os saberes de um currículo.

Uma experimentação dessas em um *currículo-teatro* torna-se a afirmação das virtualidades da imagem. Imagens destituídas de semelhanças cujas realizações são talhadas em plena matéria, em plena vida, em plena realidade. Não existe coincidência nenhuma entre as imagens componentes das forças do Fora e as “imagens vistas”, passíveis de serem vistas em um currículo. Nem entre o que querem as imagens de um currículo e as forças que elas mobilizam. A força da imagem em um *currículo-teatro* destrona a forma de saberes verdadeiros, além de nosso mundo e para os quais todos nós devemos chegar. As imagens variam a vida de um currículo quando entram em choque, abrem fraturas e cisões naquilo que um currículo diz, surgem no saber inserindo um espaço, um vazio, um vácuo aberto entre o dizer e o ver, desabando-se por dentro de um currículo. Sobre a cena do seu teatro, Artaud (2006, p. 81), certa vez, disse “abandonando as utilizações ocidentais da palavra, ela faz das palavras encantações. Ela impele a voz. Faz ritmos verterem loucamente, martela sons. Visa exaltar, exacerbar, encantar, deter a sensibilidade”. A imagem poética tocou Carolina, desterritorializou a experiência de leitura do peso da obrigação e da reprovação, lançou-a no espaço de criação. A radiografia do câncer de Watanabe deslocou toda a sua a vida, permitiu-lhe lançar-se em um movimento no qual só valia as linhas da experimentação e criação de uma nova vida à beira da morte. A construção rítmica das imagens em um *currículo-teatro* é justamente a possibilidade de um currículo esvaziar, quando menos se espera, o visível que está aí e nos é dado, desnudar-se dos modos habituais de significação dos territórios da existência. Por fim, a multiplicidade de imagens em um currículo oferece outras forças virtuais para uma forma atual de vida, uma vida por vir, uma vida por se fazer, o teatro de existir diante da crueldade das forças do Fora.

Você, *Q*, ainda pode me dizer: um currículo tão afastado da vida, das preocupações atuais... De uma atualidade factual e direta, diria que sim. De “uma atualidade patética e mítica” (ARTAUD, 1978, p. 139), nem tanto. O que me preocupa é essa conta realista que é cobrada de um currículo. Se ver e falar são o duplo do saber e se articulam como o duplo de um currículo, um fato real em um *currículo-teatro* é no mínimo dois. Um “fato” é ver e falar, dito e imagem, atualidade e virtualidade. Um fato

é aquilo que se diz dele e aquilo que o faz ser visto. Um fato já é multiplicidade em uma tessitura que um currículo não poderia reduzir. Um fato é “estado de caos consciente no qual não cessam de nos envolver” (ARTAUD, 1978, p. 139). Em resposta aos seus acusadores, Artaud disse: “E para os amantes do realismo a qualquer preço, que se cansariam dessas eternas alusões a atitudes secretas e distanciadas do pensamento, resta o jogo [...] realista do Duplo que se assusta com as aparições do além” (ARTAUD, 2006, p. 57). Um *currículo-teatro* sinaliza um rompimento com a unidade e o equilíbrio de seus saberes, “com estas assinaturas estranhas em que a figura humana é sempre atormentada” (ARTAUD, 1979, p. 35). Sim, Q, porque “toda vez que a vida é tocada reage através de sonhos e de fantasmas” (ARTAUD, 1983a, p. 89), “diante do qual nós mesmos parecemos fantasmas” (ARTAUD, 2006, p. 71), diante da qual nos mesmos parecemos imagens degradadas, pequenos esboços, desenhos rabiscados daquilo que nos tornamos.

Olha, meu amigo, há ainda uma última consideração que gostaria de lhe falar antes de poder me despedir e para qual o duplo de um currículo nos leva. Se, em Artaud, “os Duplos, com efeito, são múltiplos e se entrecruzam indefinidamente” (VIRMAUX, 1988, p.44), somos levados a repensar o duplo do saber não mais apenas exclusivamente como um duplo entre ver e falar. O duplo do saber de um currículo é também um duplo entre ver e pintar. Se as forças em um currículo, se a composição de um *currículo-teatro* com Antonin Artaud vai tramando a vida de um currículo nas imagens, se as imagens são compostas, talhadas, tramadas pelas linhas das forças, imagens são também desenhos dos movimentos das forças do Fora. Escrever como quem desenha e desenhar como quem escreve torna-se outro duplo do território de um *currículo-teatro*. Com efeito, a cena do Teatro da Crueldade, sua materialidade imagética, já indicava para composição de uma pintura cênica – as referências à pintura ao longo do *O Teatro e seu Duplo* são constantes. A própria cena do Teatro da Crueldade é a escritura do *hieróglifo*. O termo *hieróglifo* foi, de fato, um desses termos utilizados por Artaud, que não era nenhum neófito⁹⁶ nas artes teatrais a leste da Europa,

⁹⁶ Em 1922, quando ainda membro da companhia de Dullin, Artaud assistiu, no Atelier na cidade de Marselha, ao que foi provavelmente seu primeiro espetáculo de teatro oriental, uma *troupe* cambojana em apresentação de um programa de drama-dança. Artaud, por esta época ante ao seu envolvimento com o Movimento Surrealista, começou a explorar as práticas cênicas e espetaculares além das européias, convencido de que o Ocidente era uma tumba descorada, um lugar onde cães e vampiros estavam esganando rapidamente a vida. O terceiro número da revista do grupo de surrealistas, por exemplo, publicada sobre a direção de Artaud é “uma Hosana em honra do Oriente e seus valores” (NADEAU, 1986, p. 147). Soma-se aí as cartas desta época, como *Carta às Escolas de Buda* e *Oração ao Dalai Lama* (cf. ARTAUD, 1976a), nas quais Artaud conclama Buda vir derrubar nossas casas.

quando do seu encontro com o Teatro Balinês⁹⁷. Como sempre, Artaud vai mais longe. Na última parte de seus escritos, chegamos diante de uma desfiguração da escrita a tal ponto que traços plásticos e poéticos se fundem e se confundem na escritura (CASANOVA, 2002; KIFFER, 2005; 2008). Em Artaud, as palavras não são mais expressões, cedem lugar à pressão plástica, a forma da escrita dá espaço à força do traço poético (DERRIDA, 1998). Em Artaud, o espaço literário é tomado pela linguagem típica do ideograma, “não há logos, apenas hieróglifos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.124) que presidirão “a criação dessa linguagem teatral pura” (DERRIDA, 1971, p.73). A pintura da imagem mexe com as formas manifestadas e dadas pela cultura, faz a vida aparecer como a fábula de um quadro.

Enfim, como podemos, então, conectar o duplo ver e falar como o duplo ver e pintar em um currículo? O duplo ver e pintar exacerba a potência de um *currículo-teatro*. Os saberes de um currículo agora também dizem respeito “aos traços de expressão que compõem as imagens e não param de recriá-las, portá-las ou carregá-las pela matéria em movimento” (DELEUZE, 2005, p. 49). Não há nenhum saber prévio em um *currículo-teatro*, todo saber é uma pura invenção, misto de desenho e poesia. Os saberes de um currículo-teatro tornam-se composições de imagens, são pinturas imagéticas laboriosamente desenhadas no movimento das forças do Fora na vida de um currículo. A conjunção ver e pintar com Artaud e o Teatro da Crueldade faz de um *currículo-teatro* algo que “não designa, nem significa, mostra, [...] efetua a potência da linguagem” (DELEUZE, 2006, p. 110-113). Um currículo-teatro não faz nada por seus sujeitos. Com o duplo de um currículo, ele apenas *emite-lhes hieróglifos*, compõe imagens, pinta mundos, rabisca sujeitos, enfim “considera a linguagem sob a forma da encantação” (ARTAUD, 2006, p. 46). Para o duplo ver e pintar, as imagens de um *currículo-teatro* não tentam encerrar um objeto, seja ele qual for, em si mesmo, ao contrário abre-o. “O ato pictográfico atinge, bombardeia, perfura, percute e faz entrar, atravessa” (DERRIDA, 1998, p. 56). O duplo ver e pintar mobiliza um encontro com o exercício de crueldade de um currículo: duplicação e disjunção dos sentidos.

⁹⁷ Em 1931, em Paris, Artaud foi convidado para fazer a crítica teatral do Teatro do Pavilhão Holandês da Exposição Colonial Parisiense no qual se deparou com uma trupe de dançarinos de uma pequena ilha dos confins da Indonésia, a Ilha de Bali. Com efeito, resultaram desse encontro os ensaios chamados *Sobre o Teatro de Bali*, publicado originalmente na *Nouvelle Revue Française*, *A Encenação e A metafísica e Teatro Oriental e Teatro Ocidental*, que foram compilados como parte dos escritos contidos na obra *O Teatro e Seu Duplo* (cf. ARTAUD, 2006). Entretanto, referências ao Teatro de Bali e a outros teatros asiáticos são constantes durante os outros textos da obra de Antonin Artaud.

Esta aí o pesadelo de um currículo tal como nós conhecemos. Essa tessitura plástica da multiplicidade das forças é inclassificável segundo a escala do erro, do falso, da descoberta, seja lá qual for a perspectiva epistemológica de um currículo, porque destitui as linhas de interpretação, representação, objetificação de um currículo. Afinal, o duplo de um currículo é uma expressão em nome de uma força de fazer a vida que pulsa em um currículo para agir e mobilizar a existência, conectá-la com as forças. Q, veja que não falo de deixarmos de lado planejamentos curriculares. Impossível uma operação desse porte em um currículo. “Tudo nesse teatro é de fato calculado como uma minúcia adorável e matemática. Nada é deixado ao acaso ou a iniciativa pessoal” (ARTAUD, 1978, p. 55) falava Artaud do Teatro Balinês. “Uma aula é algo muito preparado. [...] Uma aula é ensaiada. Se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados” emenda Gilles Deleuze (2000). Nem Artaud deixava de preparar minuciosamente suas peças com ensaios exaustivos, nem um currículo precisa abdicar-se de planos. Nem um ensaio é um gesso, nem o planejamento um cimento que prende os sentidos de um currículo. Ao contrário, o duplo de um currículo é o que faz dos planos um preparador dos sentidos, os fomenta em um currículo, irriga um currículo com eles, inunda-o de possibilidades. O duplo de um currículo torna-se a irreduzível parte imagética de um *currículo-teatro*. Está a meio caminho entre o que um currículo pode dizer dos territórios do mundo - disjunção entre ver e falar - e os mundos que um currículo pode compor - disjunção entre ver e pintar. O duplo de um currículo é esta multiplicidade da vida de um currículo que “ainda não somos capazes de levar em conta como seria preciso” (BLANCHOT, 1969, p. 435). O duplo de um currículo é aquele que surge no encontro com o Teatro da Crueldade de Artaud e que permite ao *currículo-teatro* fazer poesia e pintura das formas de vida que ele constitui.

O duplo de um currículo, assim, não oferece nada mais nem nada menos para um *currículo-teatro* que imagens operadoras de deslocamentos das “formas de pensamento” (WALKERDINE, 1995, p. 208) de um currículo e seus “sistemas de raciocínios” (POPKEWITZ, 2001). Não precisa ser nada muito grande, nem uma grande revolução; bastam apenas pequenos traços imagéticos, como o poema de Carolina, a radiografia de Watanabe, os minuciosos movimentos dos dançarinos balineses que desterritorializaram as lógicas de divisão e confinamento de um *logos universal* e de uma forma de vida petrificada na repetição e no tédio da existência. O duplo de um currículo a partir do encontro com o teatro de Artaud permite pensar também um currículo como uma relação inédita e problemática, uma conjunção de termos tão

imprevisível como injustificável entre palavras e imagens em um currículo. A afirmação difícil: assumir a abertura de um currículo pelo arrombamento de um novo campo de experiência capaz de apreender uma parte das ocorrências caóticas das forças do Fora e transformar em uma partitura de imagens de uma vida. Devir-teatro de um currículo. É o jorro dos hieróglifos curriculares que fazem duplo da vida, pintam um currículo com palavras vivas, abrem as paisagens sonoras no mundo curricular sempre a ser lido de uma maneira renovada.

Saudades de nossos finais de tarde na praia

Até o próximo pôr do sol,

Seu, Ery.



Devir-ator em um currículo

Meu amigo Q, agradeço demais por sua paciência e carinho. Foi mesmo um belo entardecer de sábado. Prezo nossa amizade e respeito a oportunidade de compartilhar uma parcela significativa do que escrevo. Você como sempre me coloca diante de novos problemas. Dessa vez, você que me indaga de que maneira um *currículo-teatro* concorre para o alargamento das vidas de alunos e professores. Sinceramente, não sei mesmo, ao menos por enquanto não tenho a mínima idéia. Você se refere explicitamente a um currículo escolar, não há problemas, de um algum modo, o que escrevo nesta carta pode se referir a qualquer currículo, esteja ele onde estiver. Tenho levantado certa hipótese de que o devir-teatro de um currículo traz consigo um outro duplo que não tive oportunidade de lhe falar na última de nossas correspondências. Um outro devir, um devir-ator de um currículo. Li tua pergunta, Q, e espero que não se incomode com tal licença: o que pode significar o conceito de devir-ator em um currículo-teatro? Que linhas ele mobiliza em um currículo-teatro?

Notas de um espectador
O balcão (Jean Genet, 1970)

Uma sacristia de cor vermelho-sangue, decorada com um crucifixo espanhol. Lá, um Bispo de paramentos muito dourados e reluzentes ouve a confissão de uma penitente de seios à mostra. Aquela mulher, logo, torna-se uma “puta”. A sacristia, apenas mais uma das muitas saletas do labiríntico bordel de ilusões, O Grande Balcão. Nele, a sóbria e severa Madame Irma preside orgias eróticas e fornece trajes, adereços e figurantes, ao passo que os clientes os roteiros de representação nesta pornografia teatral. Logo, aparecem outros clientes, um Procurador Geral, julgando, condenando e lambendo os pés de uma ladra lasciva; um General, levado a fazer ronda do seu campo de batalha por uma formosa égua; um vagabundo, chicoteado por uma moça com botas de couro; e até um leproso curado por Virgem Maria. Aqui, se aprende a arte de simular. As blasfêmias são essenciais à sobrevivência do regime de governo enquanto mantiverem-se como representações. Uma rebelião ameaçadora, por sua vez, alastra-se pelas ruas da cidade ameaçando os dispositivos de controle. A Rainha está bordando um lenço que jamais concluirá. Outra rainha deve se torna visível. Irma assume o papel de Rainha, seus clientes completam o quadro de impostores. Está tudo aí: a mascarada cerimoniosa, atores interpretam personagens que, por sua vez, são atores interpretando personagens.

Lembra da encenação de Jean Genet? Perdoe-me por ocupá-lo com lembranças de tais momentos de comicidade não cômica, como diria o psicanalista Jacques Lacan (1999) sobre o roteiro de Jean Genet⁹⁸, mas faz tempos que não nos divertimos tanto como o fizemos naquele espetáculo apreciando os movimentos apaixonantes de um devir-ator. Genet bem nos dá uma ideia precisa de um devir-ator em currículo. O que precisamente quer esse devir em um currículo? Genet nos dá uma lição: um devir-ator preocupa-se menos com formas e rostos dos sujeitos. Quem é a rainha? Quem é a atriz? Qual o limite entre as duas? Um devir-ator nos dá a vida com máscaras ou jogos de fisionomias nos quais o homem moderno se desvanece “como, na orla do mar, um rosto de areia” (FOUCAULT, 1999a, p. 536). Ao devir-ator não resta sequer uma feição; ele é puro deslocamento, um “espectro plástico” (ARTAUD, 2006, p. 153) nunca acabado em que se irradiam as forças de afetividade que ele propaga. Vejo, Q, em um devir-ator a possibilidade de um encontro entre a expressão do ator e a vida de um currículo, grande bordel de personagens de si mesmo. Alunos e professores não se tornam atores nos currículos – embora, possam existir currículos para formação de atores⁹⁹. Eles entram

⁹⁸ O dramaturgo francês Jean Genet é a maior expressão cênica do teatro da crueldade de Antonin Artaud, sobre as relações entre os dois, cf. Brestein (1967).

⁹⁹ Para uma análise dos currículos brasileiros para ensino de interpretação teatral, ver Santana (2000); Freitas (1998); Fernandes (2010).

em devir, o que é bem diferente. “Sentir, viver, pensar, tal deve ser a finalidade do [...] ator” (ARTAUD, 1961, p. 176).

Aqui, o ator não se define mais pelas características distintivas propagadas em manuais de formação de atores¹⁰⁰, por exemplo. Elas, Q, me aborrecem. Com elas, com a territorialização do ator como uma forma, nós deixamos de acreditar nos atores, ou melhor, só acreditamos enquanto atores estiverem representando um personagem no palco, seguros de que aquilo que é visto e ouvido não sairá dali. Em nome de acreditar nos atores, temos-lhe uma profunda desconfiança. Talvez seja certo filósofo que li recentemente, Jean Paul Sartre, que forneça o desenho mais rigoroso do ator nessa imagem de pensamento, aquele que “vive inteiramente num mundo irreal. E pouco importa se chora realmente, arrebatado por seu papel [...] o ator é engolido, tragado pelo irreal. Não é o personagem que se realiza no ator, é o ator que se irrealiza no personagem” (SARTRE, 1996, p. 249). O ator é um ser que vive da arte de estar, está posto no paradoxo entre a lógica do ser e lógica estar (DIDEROT, 1988). Como será isto possível? Quem tem medo dos atores? Aqueles para quem “deixar de ser” é insuportável, “para deixar ser é preciso passar por um estágio inadmissível: não ser” (TADEU, 2004, p. 151). Algo impensável em um currículo.

Provavelmente, por esse motivo um currículo parece ser um lugar privilegiado para pensar uma interseção das políticas de subjetividade, o movimento das forças de uma vida e as virtualidades de um devir-ator. Se um devir é algo da ordem do “vasto domínio das *simbioses*” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a), um devir-ator torna-se algo da ordem do vasto domínio das simbioses de si consigo mesmo, explorando outras versões possíveis de si mesmo. Que personagens nós podemos inventar em um currículo? Com quais podemos entrar em devir? Lembra, Q, da Carolina de nossa última carta? Ao falar do seu encontro com a leitura de Cecília Meireles, certa vez, ela disse: “Eu falo que meu nome é Carolina Cecília e eu vou ser poeta também” (PARAÍSO, 2010b, p. 164). Carolina fala que ela pode ser outra, encontrar-se com outros, inventar personagens de si mesma em um currículo, compor outra versão de si como aquela composta no encontro com a poetisa Cecília Meireles. Um devir-ator remexe no *currículo-teatro* o que há de mais profundo, “fisiologicamente faz reduzir a

¹⁰⁰ Com efeito, Antonin Artaud não deixa, como o fez Bertold Brecht ou Constantin Sstanilavski, indicações sistemáticas para o treinamento e preparação dos atores. É possível falar em princípios gerais, talvez insuficientes para a fundamentação de um trabalho de ator. Como afirma Jerry Grootovsky (1975, p. 81), talvez quem mais deu prosseguimento a uma investigação da preparação do ator com afinidades com o Teatro da Crueldade, Artaud foi mais “um profeta e um porta das possibilidades do teatro”.

alma a um emaranhado de vibrações (ARTAUD, 1974, p. 127). O devir-ator alimentado em um *currículo-teatro* torna-se aquilo que embaralha as cartas do jogo subjetivador de um currículo, “expressão cabal e perfeita do labirinto da alma moderna” (CHAVES, 2007, p. 12). “Eu assino uma das últimas vezes meu Nome, depois será um outro nome¹⁰¹” (ARTAUD, 1967, p. 209). Esforcemos em multiplicar um devir-ator, em viver várias vidas ao mesmo tempo, muitas dimensões, em fazer proliferar o real para além da linha de subjetivação mortífera que nos é proposta e imposta por todos os lados de um currículo.

Olha aí um aspecto de um *currículo-teatro* com a qual nossos modernos currículos há muito não imaginam, “expandir essas consonâncias, essas acentuações misteriosas, onde os subsolos materiais da alma encurralados até seus recônditos venham dizer seus segredos à luz do dia” (ARTAUD, 1978, p. 127). Ouso dizer que em *currículo-teatro* devém ator quem não consegue suportar ser, quem se cansa com tédio de existir com o mesmo nome, quem tem “horror de representar praticamente qualquer coisa, sejam eles valores institucionais ou, [...] o ser institucionalizado” (DELEUZE, 2005c, p. 111). Quem confunde o prazer de atuar com o prazer de viver (ASLAN, 2005), quem prefere o personagem ao ser, quem prefere a máscara à autenticidade. O jogo do devir-ator em um *currículo-teatro* torna-se o domínio das máscaras. “E o estranho é que o nessa despersonalização sistemática, nesses jogos de fisionomia puramente musculares, aplicados os rostos como se fossem máscaras, tudo produz o efeito máximo” (ARTAUD, 2006, p. 61). Máscaras que existem para nada esconder. Carolina não se escondeu atrás de Cecília. Madame Irma também não estava assumindo uma identidade falsa quando se tornou Rainha. As máscaras de subjetivação não constituem o reflexo ou o avesso deformado de algo latente que, de algum modo, se encontra escondido sob sua superfície. Máscaras não servem mais para esconder um rosto, pois este nem mesmo existe. Máscaras não são disfarces ou meros adereços que, uma vez utilizados, poder-se-iam simplesmente descartá-los quando cumprida sua função, quando Carolina tivesse aprendido a ler ou Madame Irma tivesse conseguido a estabilidade da nação. Na composição de um *currículo-teatro*, as máscaras são simplesmente o que são: máscaras de máscaras. Imagens de si sobre si mesmo, composições metamórficas das forças de nossa própria potência.

¹⁰¹ Durante o longo período de internamento da Clínica de Rodez, Artaud vive uma convicção delirante concernente ao nome: Antonin Artaud teria morrido e Antonin Nalpas (sobrenome de sua mãe) teria se apoderado de seu corpo (ARTAUD, 1981; 1986; 1980).

A composição de um *currículo-teatro* faz da imagem de um currículo uma física das forças, uma física das imagens, uma física das máscaras, uma metafísica dos afetos, uma estética da existência curricular. É preciso, aqui, atentar para o sentido muito especial dado por Antonin Artaud ao termo “metafísico” que parece estar longe do sentido filosófico predominante na história da filosofia ocidental. Se, aqui, tudo que diz respeito ao entendimento vem de fora, de um além do mundo que explicaria o próprio mundo, em Artaud, a metafísica é o nome que se refere a tudo que diz respeito ao inteligível vem dos sentidos, começa e deriva da experiência física, levando-a a pontos inimagináveis. Metafísica que envolve “todo esse amontoado compacto de gestos, signos, atitudes, sons, que constitui a linguagem da realização da cena” (ARTAUD, 2006, p. 44). Trata-se de dispor a composição de hieróglifos a partir do corpo de forças do Fora que rondam a vida. Um devir-ator abre em um currículo-teatro um espaço físico para “uma vida [...] liberada dos acidentes da vida interior e da vida exterior, isto é, da subjetividade e da objetividade daquilo que acontece” (DELEUZE, 1997, p. 57). Exposição radical de si mesmo em um currículo, para a qual o que conta é a própria encenação e artificialidade. “É preciso terminar. É preciso cortar com esse mundo que um Ser em mim, esse Ser não posso mais chamar, pois ele vem, eu caio no Vazio [...]” (ARTAUD, 1967, p. 120). Os personagens de um currículo quando devém ator tornam-se sujeitos de uma exposição pública de múltiplas faces de si, “abertura de um espaço no qual o sujeito que escreve não deixa de desaparecer” (FOUCAULT, 1994, p. 793), se contradizer, se desdizer, se refazer, se cozer, se perder ao se achar, se tecer. Implica, ao menos aqui, uma dramatização de si em um currículo, que supõe o duplicar um currículo, uma vida ao mesmo tempo atual e virtual, real e ficcional, imagem e palavra. O ator enquanto devir de um *currículo-teatro* tornar-se mesmo um catalisador de aporias.

Q, é preciso repetir o óbvio não sabemos que forças nos esperam, que novas maneiras de enfrentá-las nos espreitam, que novas maneiras de abrir-se elas, o que podemos com as forças do mundo para desobstruir as subjetividades encarceradas em um currículo. Foi só por isso que aceitei a convocação de uma viagem de chegar ao currículo com Antonin Artaud e o teatro, para dar lugar os movimentos fertilizadores do devir que fazem um currículo, sua cena e seu teatro. O jogo anárquico e imagético dos gestos e das falas. Currículo-teatro: modo de fazer advir a um currículo uma língua onde o teatro ganha seu lugar no exercício de pensamento de um currículo. Através dos múltiplos desvios e penetrações do Teatro da Crueldade de Artaud nos orifícios de

pensamento de um currículo, este revira sob a própria física da vida, torna-se esta coisa que surge quando é capaz de inventar a vida, escrevendo por imagens, falando por desenhos, traçando um teatro de máscaras no jogo das palavras.

Espero-te de madrugada na orla da lagoa

Ansioso para nosso passeio.

Não esqueça os agasalhos.

Com ternura,

Ery.



***Currículo-teatro:
uma valsa dançada a três***



Era uma vez uma terra, muito menor que a nossa, com regiões planas, céus sem estrelas, sem mar, homens todos da mesma idade, em suma: por toda parte havia muito menor variedade e magnificência do que hoje. Ali, os homens consideravam-se lindíssimos, imensos, infinitos tanto em majestade como em graça. Contudo, os homens passaram a andar por esse território e perceberam que, embora grandes, tinham limites certos e não tão vastos como inatingíveis. Era uma vez... um currículo. Uma terra que, embora muito menor que a nossa, se viu punida por um dilúvio. O mar infundiu-lhe para diversificar as aparências e introduzir a distância. Tudo ganhou ares de imensidão, profundidade, altura, luz e temperatura. Ecos, sonhos, raios, eclipses vieram perturbar a paz entre os homens. Tais visões fizeram muito bem aos homens, mas cobraram deles sangue e muito esforço da vida. Ery pousou em um campo de batalha de forças. Era uma vez um currículo com seus desejos e agruras, seus sonhos e pesadelos, suas forças e suas formas, com sua vida corroída e sua alegria desejosa, com sua vitalidade e sua potência.

Era uma vez... um *currículo-teatro*. Eis a imagem de pensamento da viagem de Ery para se chegar a um currículo com Antonin Artaud e o teatro. A história de vida e morte de um *currículo-teatro* é uma cartografia intensiva e exploratória do que se poderia extrair de Artaud e do Teatro da Crueldade para somar ao pensamento de um currículo. As cartas, ora ásperas, ora amorosas ecoam o relato de Ery pelo teatro do próprio pensamento de um currículo. A sua missão: arrancar do território de um currículo o coração esgotado das formas de vida humanas e levá-lo ainda quente rumo às alturas das forças do material de Artaud e do Teatro da Crueldade. As cartas, escritas por Ery à luz de velas, sobretudo no leito de uma velha estrada, espécie de tumba geológica, onde os caminhos estendidos parecem véus mortuários, mostram as diversas circunstâncias da vida de um *currículo-teatro*. Vão pouco a pouco preenchendo, dando corpo, fazendo sons e ecos no Teatro de Variedades da escrita. Nas cartas, Ery compôs uma roda de encontros entre elementos roubados de Artaud e do Teatro da Crueldade com um currículo, mergulhando em um céu resplandecente de histórias, ideias, exercícios, mundos de um *currículo-teatro* e seus sujeitos. *Currículo-teatro*: apenas outra imagem de pensamento para um currículo, para uma composição e combinação na qual o teatro ganha seu espaço no pensamento de um currículo.

Um *currículo-teatro* não é nem mesmo um mundo possível de ser definido e descrito, conhecido, apreendido ou determinado em sua essência. A pergunta “o que é um *currículo-teatro*?” é deixada de lado por Ery em detrimento de uma interrogação

mais curiosa: o que pode um *currículo-teatro*, neste momento? Um *currículo-teatro* é, assim, mostrado, indicado, em seus diáfanos mundos possíveis que estão, ainda, por se fazer, que dão ao ser de um currículo o não vivido, tal como um palco ou uma página vazia que vai sendo pouco a pouco preenchida com sons, cores, máscaras, corpos, objetos, sujeitos. O que temos no Teatro de Variedades dessas cartas é uma caixa de ressonâncias dos encontros da vida de um currículo e de suas conexões com o mundo de Artaud e do teatro da Crueldade. Um mapa, por certo reduzido e inacabado, das linhas centrais mobilizadas por Ery ao longo de suas cartas, pode ser expresso em: *ética da crueldade curricular, duplo de um currículo, experiência da loucura curricular e maquinação de corpo-sem-órgãos*. No caminho viajante, ainda vimos, ora Ery encontrar-se com linhas do território curricular, ora afastar-se delas, ora perder-se na multiplicidade dimensional da obra de Artaud, ora encontrar um elemento marginal que pareceu oferecer uma rota de escape potencializadora, ora enfrentar o território do teatro, tentando se desvencilhar de elementos já gastos, orar usar da precariedade que lhe é intrínseca para seguir dançando.

Ery, ao escrever, entra em um corpo de baile. Suas cartas são uma dança na qual Teatro, Antonin Artaud e Currículo valsam a três. A valsa do corpo da escrita (*maquinação de corpos-sem-órgãos*) de um *currículo-teatro* é, de fato, o campo no qual a tensão entre forças e formas de uma vida (*ética da crueldade curricular*), os saberes de um currículo (*theatrum curriculum*) e os processos de subjetivação (*enlouquecer um currículo*) se encontram e se articulam de um modo inimaginável. Processos que não precisam nem mesmo concordar entre si. Um *currículo-teatro* torna-se ele mesmo uma articulação frouxa e cambiante entre suas linhas e seus territórios, no qual eles podem se somarem e se multiplicarem, se dizerem e se desdizerem, se fazerem e se cozerem. Convém admitir que, não obstante as diversas estratégias coexistentes no plano de um *currículo-teatro*, continua o murmúrio da vida, esse rumor que trabalha por toda a parte de um currículo, constantemente, intensivamente e que um *currículo-teatro* nos habilita a ouvir. De maneira a ser irremediavelmente multiplicado, enquanto condição da própria criação: “um novo começo, um jogo, uma roda que gira por si mesma, um movimento inicial, um sagrado dizer ‘sim’” (NIETZSCHE, 2007a, p. 44). Tudo pelo trágico, fazendo o mundo à sua medida e tendo o conhecimento do mundo que merece. O que um *currículo-teatro* quer é apenas fazer das coisas e das palavras, das imagens e do mundo, da vida e do ser um exercício de metamorfose mágica e poética em um currículo.

A partir do combate incessante, surge uma pluralidade de forças em permanente tensão nas formas de vida de um currículo. Pensamentos, sentimentos e impulsos encontram-se em luta, como também seus tecidos, órgãos e células. Linhas de forças que, arrastadas de Artaud e o Teatro da Crueldade, dão a um currículo potência de atuar contra sentidos estabelecidos, normas coercitivas, querer divinos, ídolos da moral. Opera, antes de tudo, contra a morte. Não visam objetivos, não admitem tréguas, não preveem um fim para um *currículo-teatro*. São essas forças que constituem sua vida, natureza e cultura. Sendo um fora-da-lei, fora-do-contrato, fora-da-instituição, um fora-de-si, um *currículo-teatro* tem as possibilidades dos seus instintos atuarem retiradas quando fica encerrado no âmbito da Família, do Édipo, da Escola, do Estado, dos Direitos Humanos ou mesmo da Paz. Então, esses instintos voltam-se contra si mesmos e o seu desenvolvimento lança-se para o espírito de criação e recriação da vida. Em sua loucura, o sentir e o pensar encontram-se imbricados e o pensamento disseminado pelo corpo. Ao articular vida e pensamento, um *currículo-teatro* faz experiências com todas as coisas, sobretudo consigo mesmo.

Não hesito em dizer que cabe ao teatro do pensamento de um currículo cultivar esse devir-teatro que há na vida e que a abre constantemente para as dimensões inclementes, não apaziguadas, não reconciliadas com as forças de uma vida. A afirmação do que pode um *currículo-teatro*, mais original de que todo ato possível, baseia-se unicamente no fato de que, tomando Artaud e o teatro apenas como potência, possibilidade e fabulação, um currículo existe ele mesmo como potência. Faz, enfim, proliferar desejos, paixões e conexões com o campo ético, político e estético. A valsa dançada a três entre um currículo, Artaud e o Teatro dá a ver três dimensões que também dançam a três sob as nuvens de virtualidades e potencialidades de um *currículo-teatro*. Um baile no qual ética, política e estética cortejam, ora mágica, ora assombrosamente, um currículo. Instalado no limiar do instante, o tempo e o espaço de um *currículo-teatro* apaga os tão bem precisos limites entre essas dimensões. Nas relações com o meio, uma espécie de densa superficialidade entre ética, política e estética é um dos seus traços marcantes.

Temos uma dimensão ética de um *currículo-teatro* porque o que o define não é um conjunto de regras, saberes ou disciplinas tomadas como um valor em si para se chegar à verdade, nem um sistema de verdades tomado como um valor universal – ambos são da alçada de uma posição de ordem moral. O espaço da ética em um *currículo-teatro* é aberto a partir do rigor que Artaud e o Teatro da Crueldade permitem

implantar para que um currículo escute as forças diferenciais que se fazem em nós e afirme o devir a partir dessas forças. Ética como a relação e variação das forças que um currículo estabelece. As verdades que se criam como esse tipo de abertura às forças, assim como as regras que se adotam para criá-las, só têm valor enquanto conduzidas, exigidas e postas por problemas colocados pelos movimentos das forças que nos dessassosegam, nos perturbam e nos aterrorizam. Por isso, na ética da crueldade não há lugar para arrependimento ou juízo moral e teológico, por a isso a única experiência ética que, como tal, não pode ser uma tarefa a ser executada nem uma decisão tomada de bom grado, é fazer existir a potência da vida, fazer a vida existir em potência, expor em cada forma de vida de um currículo o próprio informe, o mundo pulsante das forças de uma vida e, em cada ato, as próprias virtualidades da existência.

A dimensão ética posta por um *currículo-teatro* emerge, assim, de um fato, de uma conclusão, ou de uma nota, quem sabe: as formas de vida de um currículo não são nem terão que ser ou realizar nenhuma essência, nenhuma vocação histórica ou espiritual, nenhum tipo de destino biológico ou cultural. Eis a única razão por que uma ética curricular composta com o Teatro da Crueldade pode existir, pois se as formas de vida humana fossem ou tivessem de ser esta ou aquela substância, ou ainda de cumprir este ou aquele destino, não existiria nenhuma ética possível – haveria apenas deveres a realizar. Isto não significa, todavia, que um currículo e as formas de vida por ele maquinadas não sejam nem devam ser alguma coisa, que um currículo seja simplesmente entregue ao nada. Há, de fato, algo que Artaud nos “ensina” ou, pelo menos, nos ajuda a corroborar, algo que um homem qualquer se torna e tem de tornar-se, mas este “algo” não é uma essência, não é nem mesmo propriamente uma coisa, é o simples fato da própria existência de um currículo como emergência de uma diferença desestabilizadora das formas vida vigentes, a qual nos separa do que somos. Só quando isto acontece, a meu ver, que se pode falar em teatro.

É por isso que tudo se complica e se complexifica com as posições estética e política que a potência de Antonin Artaud e do Teatro da Crueldade permite engendrar em um currículo. A posição de um *currículo-teatro* torna-se estética porque não se trata de dominar um campo de saber já dado, seja o território do currículo, seja o território do teatro, mas sim criar um espaço no pensamento que seja a encarnação e materialização das forças que nos inquietam, nos arrebatam e nos envolvem, fazendo do pensamento um teatro. A questão é, então, desfamiliarizar o banal, minar as certezas do comum, arruinar o caráter necessário da normalidade, e abrir a vida a um vir-a-ser, a uma

temporalidade trágica, estranha, esquizo, tosca. Talvez o interessante de Antonin Artaud e o Teatro da Crueldade seja justamente esse gesto como o qual os elementos estatuários da vida de um currículo – a crueldade, a dor, a loucura, a estranheza, o grotesco – esses mesmos que nós deveríamos nos afastar a qualquer custo em um currículo, tornam-se belos. Isto porque são arrancados de sua evidência e a partir deles é fabricado um hieróglifo, uma imagem, um signo, quase um fantasma que perturba a paz de um currículo. Essa dimensão potencializada em um *currículo-teatro* tem um papel essencial para se pensar a estética de um currículo.

Cartografar os sintomas de uma época nos detalhes ínfimos da vida ordinária de um currículo, explodir sua superfície e reconstituir seus mundos a partir de seus vestígios, rastros e ruínas, é um programa estético, antes de ser científico, metodológico ou epistemológico. A lógica estética do mundo de um *currículo-teatro* está nas visibilidades de um currículo que, por um lado, revoga as escalas de grandeza da tradição representativa das imagens, dos saberes e dos fazeres de currículo e, por outro, revoga o modelo oratório da palavra, tão propagado em um currículo, em proveito da leitura dos signos sobre os corpos das coisas, dos homens e das sociedades. A ordenação de um currículo deixa de ser o encadeamento causal de ações e saberes segundo a necessidade e a verossimilhança. Torna-se uma composição de signos, uma opção por pintar ao invés de instruir. É, portanto, na interface criada entre poesia e ilustração, entre teatro e grafia, que se formam esses mundos de forças em um currículo que vão ligar um currículo ao teatro, que abolem toda a representação e fazem da vida invenção. Assim se encontra revogada a linha divisória entre as histórias de um currículo, sempre a prestar contas com o realismo e com as certezas da vida diurna e de ordem prática, e as estórias de um teatro.

Um currículo, tanto quanto ou com o teatro, é uma composição material de signos e de imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer. Se um currículo define modos de saber e modos de portar-se, define também regimes de intensidade sensível. Traça, portanto, mapas do visível, trajetórias entre o visível e o dizível, relações entre modos de ser, modos de fazer e modos de dizer. Ou, se ainda quisermos, entre os sujeitos que um currículo quer, que forças é preciso mobilizar para inventá-los e que saberes nós devemos fabular e ofertar no banquete sígnico da vida curricular. Define, por fim, variações das intensidades sensíveis, das percepções e potências dos corpos. Um *currículo-teatro* se apropria de formas de vida quaisquer, erode e cava distâncias com as forças, abre derivações das

formas, modificam as maneiras, os tempos e os espaços pelos quais aderimos a esta ou aquela condição de vida. Ataca e reconfigura a sensibilidades da vida ao perturbar não apenas as pequenas seguranças da vida prática, do mundo diurno da ação e do trabalho, do mundo seguro em que cada um é o que é, e sabe o que fez ontem e o que fará amanhã, mas também as seguranças da verdade, da cultura e da significação. Confunde a funcionalidade dos gestos e dos ritmos das formas de vida adaptadas aos ciclos naturais da produção, reprodução e submissão da vida. Um *currículo-teatro* faz, por fim, de um currículo um artefato político porque faz de um currículo um artefato poético, ao fazer da vida desvio, rodopio e extravagância.

A dimensão política do *currículo-teatro* se trata de uma luta contra as forças que em nós obstruem as nascentes do devir. Um enfrentamento ao que é tomado por verdade nos tempos e nos espaços determinados de um currículo, uma modificação do contexto, uma atuação sobre o funcionamento das coisas, das pessoas e dos seus mundos, um revirar o que se vê e o que se pode dizer sobre o que é visto em um currículo, de quem nele tem a competência para dizer e ver, das propriedades dos seus territórios e das possibilidades do seu tempo. Artaud e o Teatro da Crueldade permitem que, em um *currículo-teatro*, a política refira-se a um processo desestabilizador, um exercício que rompe com a ordem do dia de um currículo, impondo uma composição inaudita, o permanente movimento de tensão dos parâmetros do que se considera “possível” na constelação existente de um currículo. É, aqui, que tudo pode vir a se atualizar politicamente no encontro com as forças que irrompem a cena de um currículo no infinitesimal movimento de diferenciação, mobilizando a vida como quem vai fazendo furos e vazamentos, rasgando o céu do firmamento dos currículos existentes. Um *currículo-teatro* deixa-se contaminar pela intensidade sensível das forças para que as atuais formas de gestão e gerenciamento da vida com que os nossos currículos estão envolvidos sejam minadas e reconfiguradas. A política como forma de experiência, o lugar de pôr em jogo, portanto, a criação e a resistência em um currículo, ou melhor, a resistência pela criação: produzir mundos e modos de viver e levar uma vida.

Não se sabe se esse currículo (des)territorializado ainda pode ser chamado de *currículo-teatro*, como um derivado de ação genérica da cultura. Ou se terá chegado o momento, em que já não tem nenhuma importância chamar ou não chamar de *currículo-teatro* àquilo que dele é dito ou pensado. Deslocado no tempo, precipitado e ativado, tornado positivo e criador, não pode deixar de existir. Só que já não é mais ele mesmo. Poderão falar em utopia? Não estou seguro que a noção de utopia dê conta desse

trabalho. A palavra parece-me, sempre que a ouço ser evocada, despertar sentidos tão ambíguos quanto incertos. De um lado, o ponto extremo de uma reconfiguração política que rompe com as evidências do mundo. Do outro, a configuração de um bom lugar no qual o que fazemos, vemos e dizemos em um currículo se ajusta constantemente. A fabulação de um *currículo-teatro* devolve à política seu caráter de montagem de palavras e imagens, seu caráter próprio de reconfigurar os territórios do visível, o pensável e do possível. Um *currículo-teatro* é, portanto, mais uma cartografia política que uma utopia.

Levar, por fim, o teatro para além de um corpo disciplinar inserido e definido em um currículo. O Teatro da Crueldade e Antonin Artaud não poderiam mesmo se prestar a tanto. Indomável e indolente, eles compõem um tipo de matéria ardilosa, às vezes de difícil de acesso, mas por isso intensamente apaixonante, com a qual eu, que assino essa dissertação sob a autoria de Thiago Ranniery, tive que lidar, me deixar levar, abraçar, quase enlouquecer. Sim, porque no meio do caminho de escrever uma dissertação você se perde, você se desespera, às vezes até chora, grita, entrega os pontos e, quando menos espera, uma centelha de luz lhe dá uma mansa calma e uma alegria contagiante. Parece que chega um momento na escrita que não é mais você que assina a dissertação, mas é a própria escrita que te assina e te marca. O texto ganha uma vida própria e pulsante, passa a reger ele mesmo a tua vida e parece que não depende mais de quem quer seja para que se escreva. Terá chegado esse momento? Sinceramente, não sei.

As saídas podiam ser outras? Sim, sem dúvida. Artaud é pura multiplicidade. Na verdade, o teatro é o nome da multiplicidade em Artaud. Há ainda muitos outros territórios para serem explorados entre um currículo com Antonin Artaud e o teatro. Fica, aqui, o convite. Ao partir, ao evadir-se, ir a algum lugar que eu nem sei mais onde estou, só tinha uma certeza: impossível esgotar Artaud porque Artaud e o Teatro da Crueldade podem ser sempre lidos de uma maneira inteiramente renovada. Quem quer que abra *O Teatro e Seu Duplo* ou as *Cartas de Rodez*, haverá tantas combinações quanto ainda fomos capazes de fabular para um *currículo-teatro*. Era uma vez... um *currículo-teatro*. E você? Compõe um *currículo-teatro* comigo, Ery, Artaud e o Teatro?

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Notas de literatura I*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003, p. 15-45.
- ABENSOUR, Gérard. *Vsévolod Meierhold: ou a invenção da encenação*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO Brasil, 2002.
- ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação educacional, tomada de decisões e políticas públicas: subsídios para um repensar. *17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1994.
- AGAMBEM, Giorgio. *Ideia de prosa*. Lisboa: Cotovia, 1999.
- AGAMBEM, Giorgio. Form-of-life. In: AGAMBEM, Giorgio. *Means Without End: Notes on Politics*. Minneapolis: Univ. of Minnesota Press, 2000.
- AGAMBEM, Giorgio. *Bartheby ou la création*. Paris: Circé, 1995.
- AGOSTINHO, Patricia Garcia Caselli. Currículo de formação docente no cotidiano escolar. *31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2008.
- AIRES, Joubert Max. A escola dos índios *tapeba* e a invenção do currículo pelos líderes indígenas. *24ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2001.
- AIRES, Joanez Aparecida; ERN, Edel. A influência dos professores na construção das disciplinas escolares: o caso da química em uma instituição de ensino secundário catarinense. *28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2005.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Pedagogia: a arte de erigir fronteiras. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana. (orgs). *Pedagogia sem fronteiras*. Porto Alegre: Editora da Ulbra, 2008.
- ALLIEZ, Eric. Apresentação. In: ALLIEZ, Eric. (org). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996a.
- ALLIEZ, Eric. *Deleuze: filosofia virtual*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996b.
- ALLIEZ, Eric. *A assinatura do mundo: o que é a filosofia de Deleuze e Guattari?* Rio de Janeiro: Editora 34. 1995.

ALMEIDA, Rogério Miranda. A vontade de crueldade nos escritos trágicos de Nietzsche. *Filosofia Unisinos*, n. 9, v.2, maio/ago 2008. p. 120-134.

ALMEIDA, Carmem Lúcia; CICILLINI, Graça Aparecida. Igualdade de direitos e direito à diferença: interfaces no cotidiano escolar. *28º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2005.

ALTMANN, Helena. A construção social da orientação sexual na escola. *27º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2004.

ALVES, Nilda. Associados iguais tanto de direito como de fato: a relação teoria-prática em currículo. *17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1994.

ALVES, Karina Mirian. Formação discursiva da plenitude em Educação: sensibilidades eco-pedagógicas e governo da infância. *V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação: devir criança da filosofia, infância da educação*, Rio de Janeiro, 2010.

AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues. Roteiros em Ação: multiplicidades na produção de conhecimentos escolares. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (orgs.). *Currículo de ciências em debate*. Campinas, 2004, p. 157-190.

AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues. Platôs, multiplicidade e criatividade na estética da produção do conhecimento escolar. *25º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2002.

AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues. Mapas desmontáveis: professores e alunos na produção de conhecimento escolar. *24ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2001.

AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues. *Passagens entre moderno para o pós-moderno: ênfase e aspectos metodológicas das pesquisas sobre currículo*. Campinas: FE/Unicamp; Anped, 2007. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/Livro-Passagens-completo.pdf>. Acesso em: agosto de 2009.

AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues; PESSANHA, Eurize. (Orgs) *As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo*. Campinas: FE/Unicamp; Anped, 2007. Disponível em: <<<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/Livro-Potencialidades-completo.pdf>>>. Acesso em: agosto de 2009.

ANDRADE, Andréia Fernandes. *Práticas teatrais no ensino médio: dez anos de oficinas de Teatro no Colégio Manoel Novaes*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Bahia, Salvador, 2006.

ANDRADE, Nivea. Conversa de professor: sobre práticas, teorias, escolas e carnaval. *32º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2009.

ANDRADE, Elenise Cristina Pires. Currículo, professor/a: “habitantes de babel”. 28º *Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2005.

ANDRADE, Elenise Cristina Pires. Educação menor: vertigens por deslizamentos e desmoronamentos curriculares. 29º *Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2006.

ANDRADE, Elenise Cristina Pires; DIAS, Susana Oliveira. Entre, currículos, cortes, mortes: imagens-cérebros expõem divulgações-divagações... 32º *Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2009.

ANDRÉ, Carminda Mendes. Escola é lugar de artes? V *Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*, Belo Horizonte, ABRACE, 2008.

ANDRÉ, Carminda Mendes. Teatro e Cultura. IV *Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*, 2007a, Belo Horizonte, p. 259-252.

ANDRÉ, Carminda Mendes. *O Teatro Pós-Dramático na Escola*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007b.

ARAGON, Louis. *Tratado de Estilo*. Lisboa: Antígona, 1995.

ARANTES, Urias Corrêa. *Artaud: teatro e cultura*. Campinas: Editora Unicamp, 1988.

ARAÚJO, José Sávio de Oliveira. *A Cena Ensina: Uma proposta pedagógica para a formação de professores de teatro*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

ARTAUD, Antonin. *O Teatro e Seu Duplo*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ARTAUD, Antonin. Van Goh, o suicidado pela sociedade. In: WILLER, Cláudio. (Org). *Escritos de Antonin Artaud*. Porto Alegre: L&PM, 1983a.

ARTAUD, Antonin. Acabar com as obras-primas. In: WILLER, Cláudio. (Org). *Escritos de Antonin Artaud*. Porto Alegre: L&PM, 1983b.

ARTAUD, Antonin. Artaud, o momo – loucura e magia negra. In: WILLER, Cláudio. (Org). *Escritos de Antonin Artaud*. Porto Alegre: L&PM, 1983c.

ARTAUD, Antonin. Carta aos médicos-chefes dos manicômios. In: WILLER, Cláudio. (Org). *Escritos de Antonin Artaud*. Porto Alegre: L&PM, 1983d.

ARTAUD, Antonin. Heliogábalos, o anarquista coroado. In: WILLER, Cláudio. (Org). *Escritos de Antonin Artaud*. Porto Alegre: L&PM, 1983e.

ARTAUD, Antonin. Para acabar com o julgamento de Deus. In: GUINSBURG, Jacó; FERNANDES, Silvia. (Orgs). *Linguagem e Vida*. São Paulo: Perspectiva, 2004a.

ARTAUD, Antonin. Abelardo. In: GUINSBURG, Jacó; FERNANDES, Silvia. (Orgs). *Linguagem e Vida*. São Paulo: Perspectiva, 2004b.

ARTAUD, Antonin. Manifesto do Teatro de Alfred Jarry. GUINSBURG, Jacó; FERNANDES, Silvia. (Orgs). *Linguagem e Vida*. São Paulo: Perspectiva, 2004c.

ARTAUD, Antonin. Umbigo dos Limbos. In: GUINSBURG, Jacó; FERNANDES, Silvia. (Orgs). *Linguagem e Vida*. São Paulo: Perspectiva, 2004d.

ARTAUD, Antonin. *Cartas desde Rodez 1*. Madrid: Gallimard, 1971.

ARTAUD, Antonin. *Cartas desde Rodez 2*. Madrid: Gallimard, 1976.

ARTAUD, Antonin. *Cartas desde Rodez 3*. Madrid: Gallimard, 1977.

ARTAUD, Antonin. *A arte e a morte*. Lisboa: Hiena Editora, 1993.

ARTAUD, Antonin. *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard, 1976a. Tomo I. v. 1

ARTAUD, Antonin. *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard, 1976b. Tomo I. v. 2

ARTAUD, Antonin. *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard, 1974. Tomo IV.

ARTAUD, Antonin. *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard, 1974. Tomo V.

ARTAUD, Antonin. *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard, 1967. Tomo VII.

ARTAUD, Antonin. *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard, 1979. Tomo IX.

ARTAUD, Antonin. *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard, 1986. Tomo XXII.

ASSIS, Machado. *Dom Casmurro*. Rio de Janeiro: Martin Claret, 2002.

AURAS, Gladys Mary Teive. Reforma dos mestres pela reforma do método: a presença do método de ensino intuitivo e do ideário republicano na reforma curricular da escola normal catarinense (1911/1935). *30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2007.

BADIOU, Allain. *Deleuze: o clamor do ser*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BAMPI, Lisete. Na montagem do currículo, as tecnologias multiculturais. *25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2002.

BAMPI, Lisete. Arte da sedução multicultural no governo do currículo. *24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2001.

BAMPI, Lisete. Currículo como tecnologia de governo de cidadão e cidadãs. 23^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Caxambu, MG, 2000.

BAMPI, Lisete. O currículo libertador da Matemática. 22.^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em educação, Caxambu, 1999.

BARBA, Eugenio. *Além das ilhas flutuantes*. São Paulo: Hucitec, 1991.

BARBA, Eugenio. *A canoa de papel*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBER, Stephen. *Antonin Artaud: Blows and Bombs*. Londres: Faber, 1993.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOZA, Maráisa Nogueira. *Ensinar atividades: uma arte de terapeutas ocupacionais*. Estudo sobre o ensino de atividades artísticas nos cursos de terapia ocupacional das Universidades paulistas. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

BARLETTO, Marisa. Gramsci e a questão sexual. 27^o Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Caxambu, 2004.

BARREIROS, Débora Raquel Alves. O sistema nacional de avaliação da educação básica: vínculos entre avaliação e currículo. 27^o Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Caxambu, 2004.

BARREIROS, Débora Raquel Alves; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. O currículo multieducação numa leitura pós-colonial: a identidade, o corpo e a sexualidade como entre-lugar no portal multirio. 28^o Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Caxambu, 2004.

BARTHES, Roland. *Escritos sobre o teatro*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

BATAILLE, Georges. *La literatura y el mal: Emily Bronte, Baudelaire, Michelet, Blake, Sade, Proust, Kafka, Genet*. Madrid: Taurus, 1981.

BAUDRILLARD, Jean. *Simulacro e simulação*. Lisboa: Relógio D'água, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BERNADETTI, Sandra Cristina Gonni. *Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida...* 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo.

BERTHOLD, Margareth. *História mundial do teatro*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BLAIR, Ann. *The theater of nature: Jean Bodin and renaissance science*. Princeton: Princeton University Press, 1997.

- BLANCHOT, Maurice. *O livro por vir*. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- BLANCHOT, Maurice. *Conversa infinita: a palavra plural*. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- BLANCHOT, Maurice. *Conversa infinita: a experiência-limite*. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BOAL, Augusto. *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BOAL, Augusto. *Stop: C'est Magique!*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- BOHADONA, Estrella Dalva; NUNES, Lins Cardoso; PEREIRA, Ruth da Cunha. Pós-graduação em educação numa perspectiva interdisciplinar. *18ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1995.
- BONATTO, Mônica Torres. Performance e processos criativos em teatro na escola: janela sobre possíveis encontros. *V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*, Belo Horizonte, ABRACE, 2008.
- BORGES, Angela Scarpa Fernandes. Currículo fetichizado: uma abordagem crítico-dialética. *18ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1995.
- BORIE, Monique. *Antonin Artaud, Le théâtre et le retour aux sources: une approche anthropologique*. Gallimard, 1989.
- BORIE, Monique. Enseignement et création, un meme chemin. Le metteur en scène en pédagogie. Paris, *Actes Sud/ Théâtre Nacional de Chaillot*, p. 127-133, 1988.
- BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto; DIAS, Ana Iório. Na contra mão dos estágios: anúncio da pesquisa na docência. *18ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1995.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais, ética*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº9394, 20 de dezembro de 1996, Brasília.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Artes*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BREDA, Marco Antonio Dornelles. *Elementos da capoeira na preparação corporal do ator*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz. Reorganização curricular: gestão, cultura e clima da escola. *31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2008.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRITZMAN, Deborah. Por uma pedagogia queer. JIMENEZ, Rafael M. *Sexualidades transgressoras: uma antologia de estudos queer*. Barcelona: Icaria, 2002.

BROOK, Peter. *El Espacio Vacio*. Barcelona: Nexos, 1986.

BROOK, Peter. *A Porta Aberta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BROOK, Peter. *O ponto de mudança: quarenta anos de experiências teatrais 1946 – 1987*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

BROOK, Peter. *O Teatro e seu Espaço*. Rio de Janeiro: Vozes, 1970

BRUNEL, Pierrie. *Théâtre de la cruauté ou Dionysos profane*. Paris: Librairie des Méridiens, 1982.

BURKE, Peter. *Variedades de História Cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BUENO, Francisco Silveira. *Grande dicionário etmológico-prosódico da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1964.

BUTLER, Judith. *Deshacer el gênero*. Barcelona: Paidós, 2010.

CABRAL, Beatriz. Pedagogia do Teatro e Teatro como pedagogia. *IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas*, Belo Horizonte, ABRACE, 2007.

CABRAL, Beatriz. O Texto e o Teatro na Escola – desafiando o habitus; cruzando fronteiras. *V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*, Belo Horizonte, ABRACE, 2008.

CAETANO, Marcio Rodrigo do Vale. Currículos praticados e a construção da heteronormatividade. *32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2009.

CAMARGO, Rosângela Andrade Aukar. *A saúde em cena: o teatro na formação do enfermeiro*. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

CAMPOS, Harold. A paixão vermelha de Hölderlin. In: CAMPOS, Harold. *A arte no horizonte do provável*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1977.

CAMPOS, Vilma. Perspectivas do jogo teatral como componente curricular na graduação em teatro da Universidade Federal de Urbelândia. *30º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, 2007.

CAMPOS, Nilceia Protásio. Luz, câmera, ação e ... Música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares. *28º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2004.

CANEN, Ana. Pesquisando multiculturalismo e pensando multiculturalmente sobre pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação. *28º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2005.

CANEN, Ana. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. *22ª Reunião Anual de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1999.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *21ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1998.

CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. *23ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2000.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela Maria Araújo. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *25º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2002.

CAPPELLETTI, Graciela; FEENEY, Silvina. El curriculum en Argentina: la búsqueda de un lugar. *23ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2000.

CAPUTO, Melissa Mendes Serrão. *Eunice Caldas: uma voz feminina no silêncio da história (1879-1967)*. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.

CARDOSO, Livia de Rezende. Um encantado governo do certo-errado: posições de sujeito no currículo de aulas experimentais de Ciências. *VII Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências*, 2011.

CARLSON, Marvin. *Teorias do teatro: estudo histórico-crítico dos gregos a atualidade*. São Paulo: UNESP, 1997.

CARVALHAR, Daniele Lameirinhas. *Relações de gênero no currículo da educação infantil: identidades de princesas, príncipes e sapos*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CARVALHAR, Danielle. Currículo da educação infantil: sexualidade e heteronormatividade na produção de identidades. In: PARAISO, Marlucy Alves (Org.). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: CRV, 2010, p. 31-52.

CARVALHO, Maria Inez da Silva Souza. Fim de século: a escola e a Geografia. *18ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1995.

CASTANHA, André Paulo. A prática dos castigos e prêmios na escola primária do século XIX: do legal ao real. *Educere et Educare: Revista de Educação (Eletrônica)*, Vol. 4, Nº 8, jul./dez. 2009, p. 1-16.

CASTRO, César Augusto. Da Interdisciplinaridade hipotética de um currículo a um currículo interdisciplinarmente materializado. *30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2007.

CASTRO, Eder Alonso. *A construção do conhecimento na Educação Artística: uma proposta de jogo dramático*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1995.

CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspetiva, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. Epistemologia e currículo: “novos paradigmas” *31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2008.

CHERRYHOLMES, Cleo. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturalistas. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org). *Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CHIARA, Jussara Santos Podadera. *Fazer e usufruir arte: algumas possibilidades na educação artística no primeiro grau*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

CHIQUITO, Ricardo Santos; EYNG, Ana Maria. Escrita curricular: algumas considerações a partir das abordagens pós-estruturalistas/pós-críticas do currículo. *31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2008.

CINELLI, Maria Luiza Sussekind; GARCIA, Alexandra. Olhar sem ver: escolas invisíveis e currículos praticados. *31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2008.

COELHO, Teixeira. *Antonin Artaud: posição da carne*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

COELHO, Teixeira. *O que é ação cultural?* São Paulo: Brasiliense, 2001.

COLLOT, Michael. O sujeito lírico fora de si. *Terceira Margem*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura, n. 11, v. 8, 2004.

COLS, Estela; FEENEY; Silvína; CAPPELLETTI. Graciela; AMANTEA, Alejandra. Los procesos de diseño curricular en Argentina. *25º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2002.

COMOLLI, Jean Louis. *Ver e poder*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

COPEAU, Jacques. *Hay que rehacerlo todo: escritos sobre teatro*. Madrid: Ed. ADE, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Olhos de poder sobre o currículo. *19º Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1996.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e política cultural da avaliação. *18ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1995.

CORAZZA, Sandra Mara. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. *17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1994.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo como modo de subjetivação do infantil. *22ª Reunião Anual de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1999.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

CORAZZA, Sandra Mara. *Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b.

CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CORAZZA, Sandra. Pesquisar o acontecimento: estudo em XII exemplos. In: TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 7-78.

CORAZZA, Sandra. Noologia do currículo: Vagamundo, o problemático, e Assentado, o resolvido. In: CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. Pedagogia dos sentidos: a infância informe no método Valéry-Deleuze. In: KOHAN, Walter. (org). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CORBIN, Alain. Dores, sofrimentos e misérias do corpo. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jaques; VIGARELLO, Georges. (orgs.). *História do Corpo: da Revolução à grande guerra*. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). *Estudos culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 133-149.

COSTA, Gilcilene Dias. *Educação como devoração [trilogia antropofágica]*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Porto Alegre, Porto Alegre, 2008..

COSTA1, Maria Zenilda. *Os professores de arte das escolas municipais de fortaleza e seus saberes de experiência*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

COSTA2, Thais Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular: algumas considerações. *28º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2004.

COSTA, Claudio Fernandes. A indução dos pressupostos do Enem nas políticas educacionais locais: mecanismos e processos de assimilação/disseminação e a centralidade curricular da noção de competências. *27º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2003.

COSTA, Alexandre Santiago. *O teatro-Educação no CRIA: saberes e ações de jovens artistas para o exercício da cidadania*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

COSTA, Rita de Cássia de Almeida. Trajetórias de políticas de currículo: discursos circulantes no programa de integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos. *32º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2009.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Sthepen. A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *19º Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1996.

COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

CRUCIANI, Fabrizio. Aprendizagem: exemplos ocidentais. In: BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. *A arte secreta do ator*. São Paulo: Hucitec, 1995. p. 9-26.

CUNHA, Regina Céli Oliveira. A crise de legitimação da concepção crítica de currículo. *20º Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1997.

CUNHA, Claudia Madruga. Currículo experimental na UFPR Setor Litoral: uma análise de filosofia da diferença e educação. *31º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2008.

CUNHA, Marlécio Maknarama da Silva. *Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico?* Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CRARY, Jonathan. Spetacle, Attention, Counter-Memory. *October*, v. 50, 1989, p. 96-107.

CRARY, Jonathan. Techniques of the observer. *October*, v. 45, 1988, p. 3-35.

DALE, Caterine. Cruel: Antonin Artaud e Gilles Deleuze. In: MASSUMI, Brian. (org). *A shock of thought: the expression after Deleuze and Guattari*. Londres: Routledge, 2002.

DAWSEY, Jonh Cursat. Caindo na cana com Marilyn Monroe: tempo, espaço, e bóias-frias. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 183-226, 1997.

DAWSEY, Jonh Cursat. *De que riem os “bóias-frias”?: Walter Benjamin e o teatro épico de Brecht em carrocerias de caminhões*. Tese (Livre-Docência). PPGAS/FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

DAWSEY, Jonh Cursat. O Teatro dos bóias-frias: repensando a antropologia da performance. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 15-34, jul./dez. 2005.

DAWSEY, Jonh Cursat. História Noturna da Nossa Senhora do Risca Faca. *Revista Estudos Feministas*, v, 17, n.1, Florianópolis jan./apr de 2009.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002

DEJOURS, Cristophe. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. Rio de Janeiro: Oboé Editorial, 1987.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

DELEUZE, Gilles. A imanência uma vida... In: VASCONCELLOS, Jorge. (org). *Gilles Deleuze: imagens de um filósofo da imanência*. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia da prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. Em que a filosofia pode servir a matemáticos e mesmo a músicos. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v.27 n.2 p.225-226, jul./dez. 2002.

- DELEUZE, Gilles. A gênese físico-biológica do indivíduo. In: ORLANDI, Luiz. (org.). *A ilha deserta e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- DELEUZE, Gilles. O devir revolucionário e as criações políticas – Entrevista a Michael Hardt. *Novos Estudos*, n, 28, out. 1990.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 2006b.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Cinema I: A imagem-movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon: a lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- DELEUZE, Gilles. *Sacher-Masoch: o frio e o cruel*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- DELEUZE, Gilles. *Sobre o teatro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DELEUZE, Gilles. *A dobra: Leibniz e o barroco*. São Paulo: Papirus, 1991.
- DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. São Paulo: Ed. 34, 1999a.
- DELEUZE, Gilles. *O ato de criação*. Folha de São Paulo, Caderno Mais!, 27 de junho de 1999b.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a Filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. Rio: 1976.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996, v.1.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997a, v.3.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997b, v.4.

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997c.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Lisboa: Assrio & Alvim, 2004.
- DELUMEAU, Jean. *História do medo no Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- DERRIDA, Jacques. *A escrita e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- DERRIDA, Jacques. *Enlouquecer o subjéctil*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1998.
- DERRIDA, Jacques. *The secret art of Antonin Artaud*. New York: MIT Press, 2000.
- DESGRANDES, Flavio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- DESGRANDES, Flavio. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 211.
- DESTRO, Denise de Souza. O contexto da prática subsidiando o contexto de produção do texto político: diferentes usos e leituras dos envolvidos no processo. *28º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2005.
- DEZOTTI, Clara Beatriz da Silva. *O teatro como meio de comunicação: um estudo sobre a utilização do tableau na proposta pedagógica de arte no Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Marília, Marília, 2006.
- DIAS, Ângela Maria; GLENADEL, Paula (orgs.). *Estéticas da crueldade*. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.
- DIDEROT, Denis. O paradoxo do comediante. In: DIDEROT, Denis. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os pensadores).
- DOEL, Marcus. Corpos sem órgãos: esquizoanálise e desconstrução. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DORT, Bernard. *O teatro e sua realidade*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- DOURADO, Paulo Lauro do Nascimento. Escola de Teatro ou escola sobre teatro? uma possível resposta. *III Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- DOVER, K. J. *Homosexualidad griega*. Barcelona: El Cobre, 2008.
- DRUMOND, José Cosme. Hibridismos nas decorações de ambientes escolares. *30º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2007.

DUARTE, Cátia Pereira. A diversidade de teorias e práticas dos professores d educação física na construção dos seus saberes curriculares. *32º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2009.

DUMOULIÉ, Camilé. *Nietzsche y Artaud: por una ética de la crueldad*. Cidade do México: Siglo XXI Editores, 1996.

DUSSEL, Inez; TIRAMONTI, G; BIRGIN, A. Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina. *Revista de estudios del curriculum*, v. 1, n2, 132-162, 1998.

DURAN, Marília Claret; JÚLIO, Maria Lúcia Monteiro. Repensando o curso noturno de pedagogia de uma instituição particular. *20º Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1997.

DUSSEL, Inez; TIRAMONTI, G; BIRGIN, A. Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina. *Revista de Estudios del Curriculum*, v. 1, n2, 132-162, 1998.

EAGLETON, Terry. *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.

EAGLETON, Terry. *O problema dos desconhecidos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender da arte sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, pp.5-17, jul/dez 2008.

EISNER, Elliot. *Educating Artistic Vision*. New York, Macillan, 1972.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ESSLIN, Martin. *Artaud*. São Paulo: Cultrix, 1978.

EVREINOV, Nicolas. *The theater in life*. Nova York: Benjamim Bloom, 1970.

FEATHERSTONE, Mike. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FELÍCIO, Vera Lúcia. *A procura da lucidez em Artaud*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

FELDMAN, Daniel Ricardo. ¿Nuevos fundamentos para la práctica educativa y el currículum? El caso de los estudios sobre "el pensamiento del profesor". *24ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2001.

FELDMAN, Daniel Ricardo. ¿Descentralización del currículum? Problemas em los procesos de cambio curricular em Argentina. *19º Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1996.

FERDIERE, Gaston. Eu tratei Antonin Artaud. In: ARTAUD, Antonin. *Em plena noite ou o bluff surrealista*. Lisboa: Frenesi, 2000.

FERNANDES, Tânia da Costa. *Teatro e Educação: a escola como teatro*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

FERNANDES, Silvia. Infidelidades. *Revista Bravo*, n. 6, março 1998.

FERNANDES, Silvia. Formação interdisciplinar do intérprete: uma experiência brasileira. In: FERNANDES, Silvia. *Teatralidades contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FERNANDES, Silvia; GUINSBURG, Jacó. Prefácio. In: GUINSBURG, Jacó. *Linguagem e vida: Antonin Artaud*. São Paulo: Perspectiva, 20004.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. O ensino de história e geografia na formação da cidadania de jovens e adultos trabalhadores. *17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1994.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. O currículo aberto e a concepção de curricular na obra de César Coll – algumas considerações. *19ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1996.

FERNANDES, P. R.; GOLDSCHIMIDT, L. I. C.; LEITE, Siomara Borba; OLIVEIRA, M de F. F. A; PASSOS, Y. M. R.; PEIXOTO, J. A questão metodológica nas ciências do homem. *17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1994.

FÉRAL, Josette. *Teatro, teoria y práctica: más allá de las fronteras*. Buenos Aires: Galerna, 2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Cotidiano escolar e currículos reais: sobre a complexidade das redes de saberes produzidas e articuladas nas salas de aula. *23ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2000.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Do currículo como texto prescritivo ao currículo como hipertexto vivido: sobre a força e a densidade humana do cotidiano. *22ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1999.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo e conhecimento em rede: as artes de dizer e escrever sobre as artes de fazer. *20ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Taís. Teatro para crianças e estereótipos da infância. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

FERREIRA, Valéria Rohrich. *Tecendo uma cidade modelar: relações entre currículo, educação escolar e projeto da cidade de Curitiba na década de 1990*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FERRI, Cássia. Currículo multicultural e a formação do professor: a busca por um profissional culturalmente comprometido. *24ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2001.

FIMIANI, Mariapaola. O verdadeiro amor e o cuidado comum com o mundo. In: GROS, Frédéric (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p 89-128.

FINTER, Helga. Antonin Artaud and the impossible theatre: the legacy of theatre of cruelty. In: SCHEER, Edward (org.). *Antonin Artaud: a critical reader*. London: Routledge, 2004.

FISCHER. Beatriz Daudt. O social como objeto de conhecimento: uma contribuição para os conteúdos curriculares. *17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1994.

FISCHER-LICHTE, Erika. Introduction: theatricality: a key concept in theatre and cultural studies. *Theatre Research International*. v. 20, n. 2, 1995. p. 85-90.

FOGAÇA, Mônica. Análise do processo de construção de um currículo pós-crítico de Ciências por seus sujeitos. *31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2008.

FOUCAULT, Michael. *O pensamento exterior*. São Paulo: Princípio, 1990.

FOUCAULT, Michael. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

FOUCAULT, Michael. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FOUCAULT, Michel. Linguagem e literatura. In: MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro: JZE, 2000. p. 137-174.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. Sade, o sargento do sexo. In: FOUCAULT, Michel. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2003a. p. 366-370. (Coleção Ditos e Escritos, III).

FOUCAULT, Michel. Linguagem ao infinito. In: FOUCAULT, Michel. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2003b. p. 28-46. (Coleção Ditos e Escritos, III).

FOUCAULT, Michel. Prefácio a transgressão. In: FOUCAULT, Michel. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2003c. p. 28-46. (Coleção Ditos e Escritos, III).

FOUCAULT, Michel. A loucura só existe em uma sociedade. In: FOUCAULT, Michel. (org). *Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. (Coleção Ditos e Escritos, I).

FOUCAULT, Michel. Theatrum philosophicum. In: FOUCAULT, Michel. (org). *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*: Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a. (Coleção Ditos e Escritos, II)

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b.

FOUCAULT, Michel. Loucura, a ausência de obra. In: FOUCAULT, Michel. *Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2006a. p. 210-220. (Coleção Ditos e Escritos, I).

FOUCAULT, Michel. Loucura, literatura e sociedade. In: FOUCAULT, Michel. *Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2006b. p. 259-268. (Coleção Ditos e Escritos, I).

FOUCAULT, Michael. Prefácio (Fólie et déraison). In: FOUCAULT, Michel. *Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2006c. p. 152-162. (Coleção Ditos e Escritos, I).

FOUCAULT, Michel. Bancar os loucos. In: FOUCAULT, Michel. *Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2006d. p. 235-242. (Coleção Ditos e Escritos, I)..

FOUCAULT, Michael. Entrevista com D. Trombadori. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia saber-poder* 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2006e. p. 235-242. (Coleção Ditos e Escritos, IV).

FOUCAULT, Michael. *Nascimento da clínica*. Petrópolis: Vozes, 2008a.

FOUCAULT, Michael. *História da Loucura: na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 2008b.

FOUCAULT, Michael. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michael. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRAGA, Alex Branco. Bom-mocismo: configuração de um modo de ser adolescente. *21ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1998.

FRANCO, Monique Mendes. Historicizando o tempo: cognição, tecnologia e currículo. *28º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2005.

FRANCO, Monique Mendes. Contrapontos à herança platônica e o paradoxo identitário na contemporaneidade: ser, sujeito e currículo. *27º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2004.

FRANCO, Monique Mendes. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica: identidades e políticas de homogeneização no currículo nacional. *25º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2002.

FRANCO, Monique Mendes; LEAL, Rita. Currículo-sem-fim ou entre a toupeira e a serpente: dos moldes e às modulações. *26º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2003.

FRANCESCHI, Waleska Regina Becker Coelho. *O currículo oculto no ensino do Teatro na Rede Municipal de Educação de Florianópolis*. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Colégio de Aplicação como espaço de formação: notas sobre currículo e identidade. *27º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2004.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo e identidade: a anfope e seu papel na (re)formulação curricular dos cursos de formação de professores. *28º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2005.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Disputas curriculares, disputas identitárias – o processo político da produção curricular num curso de formação de professores. *30º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2007.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; BARREIROS, Débora Raquel Alves. Buscando o sentido de política nos estudos curriculares – perspectivas de análise em questão. *31º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2008.

FREEDMAN, Barbara. *Staging the Gaze: Postmodernism, Psychoanalysis and Shakespearean Comedy*. Ithaca and London: Cornell University Press, 1991.

FREITAS, Daniela Silva Amaral. *O discurso da educação escolar nas HQs do Chico Bento*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FREITAS, Luiz Eduardo Ricon. *O role playing game e a Escola: múltiplas linguagens e competências em jogo – um estudo de caso sobre a inserção dos jogos de RPG dentro do currículo escolar*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FREITAS, Paulo Luís. *Tornar-se ator: uma análise do ensino de interpretação no Brasil*. Campinas: Editora UNICAMP, 1998.

FREUD, Sigmund. *Totem e tabu: alguns pontos de concordância entre a vida mental dos selvagens e dos neuróticos*. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

GALENO, Alex. *Antonin Artaud: a revolta de um anjo terrível*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

GALLO, Silvio. Ética, ciência e educação: uma perspectiva anarquista. *17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1994.

GALLO, Silvio. Sabres, transversalidade e poderes. *19ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1996.

GALLO, Silvio. Conhecimento, transversalidade e currículo. *18ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1995.

GALLO, Silvio. *Anarquismo: uma introdução filosófica e política*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2006.

GALLO, Silvio. *Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação*. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

GAMA, Zacarias Jargger; GONDRA, José Gonçalves. Uma estratégia de unificação curricular: “os estatutos das escolas públicas de instrução primárias” (Rio de Janeiro – 1865). *21ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1998.

GARCIA, Joe. Repensando o currículo através de conceitos quânticos. *18ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1995.

GARCIA, Joe. Cronos e Kairós: repensando a temporalidade do currículo. *19ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1996.

GARCIA, Joe. O esquema do tempo no cotidiano da escola. *17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1994.

GARCIA, Alexandra. Currículos Praticados: as identidades diatópicas na produção da cultura cotidiana das escolas. *28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2004.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Texto e contexto: a reforma em cursos de licenciatura na Universidade Federal de Pelotas. *31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2008.

GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório: algumas reflexões de viagem. *17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1994.

GARCIA, Wilton. Entre paisagens. *Pro-Posições*, v. 18, n. 2, maio/ago. 2007.

GARELLI, Jacques. *Artaud et la question du lieu: essais sur le théâtre et la poésie d'Antonin Artaud*. Paris: José Corti, 1982.

GARIGLIO, José Ângelo. A educação física na hierarquia dos saberes escolares de uma escola profissionalizante. *24ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2001.

GAUTHIER, Carlos. Esquizoanálise do currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.27 n.2 p.143-155, jul./dez. 2002.

GAY, Peter. *Educação dos sentidos*. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

GEERTZ, Clifford. *Negara: the theatre state in nineteenth century Bali*. New Jersey: Princeton University Press, 1980.

GERALDI, Corinta Maria. Continuidade e ruptura na construção do objeto de estudo: o currículo em ação. *17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1994.

GIANINI, Marcelo. Processos de criação como prática pedagógica. *V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*, Belo Horizonte, ABRACE, 2008.

GIL, José. *O corpo bailarino*. Conferência apresentada na Universidade de Columbia, Nova Iorque, abril de 1999.

GIL, José. O corpo paradoxal. In: LINS, Daniel; GADELHA, Silvio. (orgs). *Nietzsche e Deleuze: o que pode um corpo?* Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

GOELLNER, Silvana Villadore. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate pós-estruturalista*. Petropolis: Vozes, 2003.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. *Arte e geo-educação: perspectivas virtuais*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2004.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. Terra fendida: problemas da matéria e das criações. *28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2004.

GOMES, Geraldo da Silva. Currículo, educação e religião: perspectivas do acercamento e da reflexão. *19ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1996.

- GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GRAEF, Frederico. *Drogas psicotrópicas e seus modos de ação*. São Paulo: EPU, 1989.
- GROSSMAN, Évelyne. *Artaud, l'aliéné authentique*. Paris: Farrago et Léo Scheer, 2003,
- GROWTOVSKI, Jerzy. *Para um Teatro Pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileiro, 1987.
- GROWTOVSKI, Jerzy. He wasn't entirely himself. In: SCHEER, Edward (org.). *Antonin Artaud: a critical reader*. London: Routledge, 2004.
- GUATTARI, Félix. *O inconsciente maquínico: ensaios de esquizoanálise*. Campinas: Papirus, 1988.
- GUEDES, Maristela Gomes de Souza. Livros didáticos católicos: o ensino religioso e a discriminação de religiões afro-descendentes. *31º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2008.
- GUÈNOUN, Denis. *O teatro é necessário?* São Paulo: Perspectiva, 2004.
- GUÈNOUN, Denis. A exibição das palavras; uma ideia política de teatro. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.
- GUERCI, Antonio. Por uma antropologia da dor: nota preliminar. *Ilha*, Florianópolis, n 11, out. 1999, p. 57-72.
- GUINSBURG, Jacó. *Da cena em cena*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- GUINSBURG, Jacó; FERNANDES, Silvia. (org). *Linguagem e Vida*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- GUINSBURG, Jacó; LIMA, Mariangela. (org) *Dicionário do Teatro Brasileiro: temas, formas e conceitos*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- GUNNING, Teddy. O retrato do corpo humano: a fotografia, os detetives e os primórdios do cinema. In: CHARNEY, L.; SCHWARTZ, V. (orgs.) *O Cinema e a Invenção da Vida Moderna*. São Paulo: Cosac&Naify, 2004, p. 33-65.
- GVIRTZ, Silvina; ORÌA, Silvina Larripa Angela. Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares: algunas categorías para repensar la relación entre el saber y la escuela. *27º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da pós-modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HAGE, Salomão Muffarej. Construindo uma escola que interessa às classes populares: análise da proposta político pedagógica da Escola Cidade de Emáus, Belém-Pará. *19º Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1996.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HAMED, Marcel Iucef. *A escola em seu duplo: a aquisição de ferramentas de teatro pela educação para a construção de uma escola democrática*. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: TADEU, Tomaz. *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HARDT, Michael. Gilles *Deleuze: um aprendizado em filosofia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 11 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Curso de estética, V*. São Paulo: EdUSP, 2004.

HENNING, Ana Clara Correa; LEITE, Maria Cecília Lorea. Recontextualização curricular e pesquisa jurídica: em busca de um conhecimento emancipador. *32º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2009.

HENRIQUES, Márcio Simeone. O pensamento complexo e a construção de um currículo não-linear. *21ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1998.

HENRIQUES, Márcio Simeone. Elementos sociotécnicos da organização do saber escolar: o currículo e as novas tecnologias. *17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1994.

HERNANDES, Paulo. *Meraviglia: o teatro de José de Anchieta*. Tese de Doutorado. Unicamp, Faculdade de Educação, 2006.

HERNANDES, Paulo. *O Teatro de José de Anchieta: arte e pedagogia no Brasil Colônia*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Faculdade de Educação, Campinas, 2006.

HOBBSBAWN, Eric. *A era dos extremos*. São Paulo. Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, Lourival; CAVALCANTI, Lucíola Inês. Universidade e interdisciplinaridade: solidariedade dos saberes. *18ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1995.

HOLLANDA, Heloisa Buarque. *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira; LEITE, Maria Cecília Lorea. Contextos, articulação e recontextualização: uma construção metodológica. *29º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2006.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

HUYSSSEN, Andreas. *Memórias do modernismo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

ICLE, Gilberto. *Teatro e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro? *Urdimento* (UDESC), v. 17, p. 71-77, 2011.

ICLE, Gilberto. Da pedagogia do ator à pedagogia do teatro: verdade, urgência e movimento. *O Percevejo*. v.1, n. 2, jul/dez 2009.

ICLE, Gilberto. Antropologia Teatral e pedagogia: problematizações para o ensino de teatro. *Revista Sala Preta*, n. 1, 2008a, p. 295-302.

ICLE, Gilberto. Pode o teatro dizer a verdade? *31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, 2008b.

ICLE, Gilberto. Apontamentos para pensar as condições de emergência da pedagogia teatral. *IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas*, Belo Horizonte, ABRACE, 2007a.

ICLE, Gilberto. Pedagogia teatral como cuidado de si: problematizações na companhia de Foucault e Stanislavski. *30º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, 2007b.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JAMESON, Frederic. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

JANNARONE, Kimberly. *Artaud and his double*. Michigan: University Michigan Press, 2010.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni. *Metodologia do Ensino do Teatro*. Campinas: Papyrus, 2001.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni. *Jogos teatrais na pré-escola: o desenvolvimento da capacidade estética na educação infantil*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

JORGE, Elza da Glória. *A produção oral em Língua Inglesa: atividades teatrais como possibilidade*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

JÚNIOR OLIVEIRA, Nelson Lopes de Oliveira. *Educação ambiental não-formal nas escolas do ensino fundamental de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, em 2005 e 2006 – ações conjuntas com responsabilidade social*. Dissertação de Mestrado. Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, Campo Grande, 2006.

KAFKA, Franz. *Um artista da fome*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KANTOR, Tadeuz. *Le Théâtre de la Mort*. Editions L'Age d'Homme: Lausanne, 1975.

KNAPP, Bettina. *Antonin Artaud: man of Vision*. New York: Swallow Press, 1980.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KANTOR, Tadeuz. *Le Théâtre de la Mort*. Lausanne: Editions L'Age d'Homme, 1975.

KASTRUP, Virginia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *Psicologia e Sociedade*, v. 19, p. 15-22, 2007.

KIERNANDER, Adrian. *Ariane Mnouchkine and the Théâtre du Soleil*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008

KIFFER, Ana. *Antonin Artaud, Uma Poética do Pensamento*. 3.ed. La Coruña: Biblioteca Arquivo Teatral "Francisco Pillado Mayor", 2003.

KIRST, Patrícia; FONSECA, Tânia Maria Galli. (orgs). *Cartografia e devires: a construção do presente*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

KOCH, Gerd; STREISAND, Marianne. (org.). *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin: Scribni-Verlag, 2003.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht na pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva/Fapesp, 1996.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Um vôo brechtiano*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1991.

KOUDELA, Ingrid Dormien. A nova proposta para o Ensino de Teatro. *Revista Sala Preta*, n. 2, 2002. p. 233-239.

KOUDELA, Ingrid Dormien. A Encenação Contemporânea como Prática Pedagógica. *Urdimento* (UDESC), v. 1, p. 49-58, 2009.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Pedagogia do Teatro. *IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, ABRACE, 2006.

KRAMER, Sonia. *Por entre pedras: armas e sonhos na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

KRETLI, Sandra. Burlas e artimanhas de professores e alunos: tecendo redes de saberes, valores e pensamentos...o currículo praticado nas escolas. *32º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2009.

KRETLI, Sandra. Artefatos culturais usados por professores/as e alunos/as no cotidiano escolar como possibilidades de ressignificar o currículo. *30º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2007.

KROEF, Adla Beatriz Gallacchio. *Currículo nômade: sobrevivôs de bruxas e travessias de piratas*. Tese de Doutorado, UFRGS, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2003.

KROEF, Adla Beatriz Gallacchio. Currículo-nômade: plano de uma bruxa. *25º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2002.

KROEF, Adla Beatriz Gallacchio. Currículo como Máquina Desejante. *24ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2001.

LAIA, Sérgio. *Escritos fora de si: Joyce, Lacan e a loucura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LAPORTE, René. Antonin Artaud ou o pensamento em suplício. *Le nouveau Commerce*, n. 12, 1968.

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação & Realidade*, v.28, n.2, p. 101-115, 2003.

LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LE BRETON, David. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008.

LE BRETON, David. *Anthropologie de la douleur*. Paris: Métailie, 1995.

LECOQ, Jacques. *O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral*. São Paulo: Editora Senac, 2010.

LE CLÉZIO, Jean-Marie Gustave. *Le Rêve mexicain ou la pensée interrompue*. Paris: Gallimard, 2004.

LEMINSKI, Paulo. Poesia: a paixão da linguagem. In: LEMINSKI, Paulo. *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

LESTOCART, Louis-José. *Entendre l'esthétique dans ses complexités*. Paris: L'Harmattan, 2008.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *As estruturas elementares do parentesco*. Pétopolis: Vozes, 2009.

LIMA, Elvira Souza. *Currículo, cultura e desenvolvimento humano*. São Paulo: Sobradinho 107, 2005.

LIMA, Marcos Eduardo Rocha. *Três esquizos literários: Antonin Artaud, Raymond Roussel, Jean-Pierre Brisset*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LIMA, Maria Margareth. *O ensino de arte no projeto político pedagógico da escola Municipal Djalma Maranhão*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, João Pessoa, 2003.

LIMA, Idelsuite Sousa. Múltiplas faces nas políticas curriculares. *31º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2008.

LINS, Daniel. *Antonin Artaud: o artesão do corpo sem órgãos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

LINS, Daniel. Nietzsche e Artaud: por uma ética da crueldade. In: FEITOSA, Charles; CASANOVA, Marco Antonio. BERRENECHEA, Miguel Angel; DIAS, Rosa. (orgs.). *Assim falou Nietzsche III: para uma filosofia do futuro*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002, p. 47-57.

LINS, Daniel. A história da cultura é a história da crueldade. In: FEITOSA, Charles; CASANOVA, Marco Antonio. BERRENECHEA, Miguel Angel; PINHEIRO, Paulo (orgs.). *Assim falou Nietzsche IV: a fidelidade à terra, natureza e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 305-320.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Da sagrada missão pedagógica*. Tese apresentada para concurso de professor titular. Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria Oliveira. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Conhecimento Escolar: processo de seleção cultural e mediação didática. *19º Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1996.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo: a questão do conhecimento escolar do saber docente. *17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1994.

LOPES, Alice Casimiro. Pluralismo cultural e políticas de currículo nacional – análise preliminar do tema transversal Pluralismo Cultural dos PCN. *20º Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1997.

LOPES, Alice Casimiro. Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo. *28º Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. (orgs) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-54.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Currículo da Educação Básica (1992-2002)*. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Das ciências naturais às ciências sociais: o currículo segundo William Doll. *21ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1998.

LÓTMAN, Iury. *A estrutura do texto artístico*. Lisboa: Estampa, 1978.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUNARDI, Geovana. Ainda as “partes da árvore”: seleção, organização e distribuição do conhecimento na sala de aula nas séries iniciais do ensino fundamental. *30º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2007.

LUZ, Everardo de Sousa. Ensino profissional integrado: projetos de trabalho sob a ótica da transdisciplinaridade. *32º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2009.

LYMAN, Stanford; SCOTT, Marvin. *The drama of social reality*. Nova York, Oxford University Press, 1976.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem fronteiras*, v.6, n.2, jul/dez 2006, pp.98-113.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2007.

MACEDO, Elizabeth. Conhecimento cotidiano e currículo. *17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1994.

MACEDO, Elizabeth. O movimento da categoria pesquisa no currículo da pós-graduação em educação: a experiência da UFRJ na década de 70. *18ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1995.

MACEDO, Elizabeth; FENDÃO, A. P. N. G. A produção do GT de Currículo da Anped nos anos 90. *19ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1996.

MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues. *Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam*. Campinas: FE/Unicamp; Anped, 2008. Disponível em: <<
<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/LivroDigitalAmorim2008.pdf>>>
>. Acesso em agosto de 2009.

MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues. *Discurso, texto e narrativa nas pesquisas em currículo*. Campinas: FE/Unicamp; Anped, 2009. Disponível em:<<
http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/LivroDigital_Amorim2009.pdf>>
>>. Acesso em maio de 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. Trajetória, itinerário, itinerância e errância: perspectivando o currículo enquanto crisálida. *23ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2000.

MACHADO, Cleusa Jocélia. *Fazer Teatro na Escola...Por que não?* Estudo sobre a produção teatral no espaço escolar. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MACHADO, Roberto. *Deleuze e a filosofia*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MACHADO, Tânia Mara Rezende. Organização curricular: objetivos ou competências e habilidades? Procurando a diferença entre “seis e meia dúzia”. *30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2007.

MAEDER, Thomas. *Antonin Artaud*. Paris: Plon, 1978.

MAFFESOLI, Michel. *À Sombra de Dionísio: contribuição a uma Sociologia da Orgia*. Rio de Janeiro, Graal, 1985.

MARANHÃO, Helena Severiano Ponce. Redes de conhecimentos na formação docente: noções e experiências em prévias anotações. *25º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2002.

MARANHÃO, Helena Severiano Ponce. A diversidade e seus sentidos nos parâmetros curriculares nacionais (5ª A 8ª séries do ensino fundamental): questões prévias. *23ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2000.

MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

MARKERT, Werner. Novos paradigmas do conhecimento e os modernos conceitos de produção: implicações para uma didática orientada no sujeito e na ação. *21ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1998.

MARTÍNEZ, María Elena. Diversidad cultural e identidades colectivas en los currículos nacionales de brasil y argentina en la década del '90. *24ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2001.

MARTINS, Guacira Silva Lopes. *Teatro na Escola: contribuições do estudo e da representação da tragédia grega na formação de alunos do ensino médio*. Dissertação de Mestrado. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2003.

MARTINS, Marcos Bulhões. *Encenação em jogo*. São Paulo: Hucitec, 2003.

MARTINS, Marco Aurélio Bulhões. Dramaturgia em jogo: uma proposta de criação e aprendizagem do teatro. *V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*, Belo Horizonte, ABRACE, 2008.

MATE, Alexandre. Apontamentos bibliográficos sobre jogos teatrais no Brasil: retrospectivas, lutas, conquistas, retrocessos e impertinências. *Fênix: Revista de História e Estudos Culturais*, v. 7, n. 1, jan/mar, 2010.

MATHEUS, Danielle dos Santos. O processo de significação da política de integração curricular em Niterói, RJ. *32º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2009.

MAZZO, Mônica Bernardino. *Contribuição das linguagens artísticas no processo de ensino-aprendizagem: o teatro inovando a sala de aula*. Dissertação de mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

MCCABE, Hebert. *Law, Love and language*. New York: Continuum, 2003.

MCGILLIVRAY, Glen. *Theatricality: a critical genealogy*. Tese de Doutorado. Universidade de Sidney, Departamento de Estudos da Performance, Sidney, 2004.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gesto na educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.

MENDES, Cláudio Lúcio. Reforma curricular de um curso superior: relações de poder e busca de legitimidade. *21ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1998.

MENDES, Cláudio Lúcio. Duas lições para se conectar a um currículo. *25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2002.

MENDES, Cláudio Lúcio. Currículo cultural e as ressignificações do público e do privado. *23ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2000.

MELLO, Maria Lucia de Souza. Estudando currículo com gênero do discurso. *31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2008.

MELLO, Maria Lucia de Souza. Planejamentos diários: o que falam e escrevem professoras alfabetizadoras. *24ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2001.

MELLO, Jenice Tasqueto. Buscando contextualizar os limites e as possibilidades de uma intervenção no terreno da Sexualidade na instituição escola. *22ª Reunião Anual de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1999.

MESSIAS, Maria da Glória Martins. Aventurando-se no conhecimento: a construção de uma partitura "porvir". *24ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2001.

MISKOLCI, Richard. Life as a Work of Art – Foucault, Wilde and the Aesthetics of Existence. In: *Cultural Production*. Amsterdam: Amsterdam School for Cultural Analysis, 2006. p. 42-48.

MISKOLCI, Richard. Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 681-693, set/dez, 2006

MONGIN, Olivier. *Violencia y cine contemporâneo*: ensaio sobre ética e imagen. Barcelona: Paidós, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, n. 8, set/dez 2001, p. 65-81.

MOREIRA, Antonio Flávio. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 79, ago 2002, 15-38.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Didática e Currículo: questionando fronteiras. *Educação e Realidade*, v. 23, p. 11-26, 1998.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: os embates e os desafios em sua construção no espaço-tempo da ANPEd. *Revista de Estudos Curriculares*, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O campo no currículo no Brasil: construção no contexto da Anped. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, v. 8, p. 81-101, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2008.

MORENO, Jacob. *Teatro de la espontaneidad*. Cidade Autônoma do México: Vancu, 1977.

MOUNT, Ferninand. *The theatre of the politic*. New York: Shocken Books, 1973.

MOURA, Rogério. O Trabalho cultural e a pedagogia do teatro. *Revista Sala Preta (USP)*, São Paulo, v. 2, p. 270-275, 2002.

MUNDIM, Liliane Ferreira. Políticas Públicas – Percursos Possíveis na Área de Artes Cênicas da Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro. *III Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, ABRACE, 2003.

MUNIZ, Mariana de Lima. *La improvisación como espectáculo: principales experiencias y técnicas aplicadas a la formación del actor-improvisador*. Universidade de Alcalá, Alcalá de Henares, 2004.

NADEAU, Maurice. *História do surrealismo*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

NASCIMENTO, Patrícia Limaverde. *Educação eco-sistêmica e transdisciplinar: práticas e resultados em 26 anos do trabalho da Escola Vila*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

NASCIMENTO, Débora Maria; ANDRADE, Maria Edgleuma. A reestruturação do currículo do curso de pedagogia/uern/cameam: trajetória e debates. *30º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2007.

NÉBIAS, Cleide. O conselho de curso de graduação e a reforma curricular. *18ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1995.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo da educação física frente à diversidade cultural: um estudo de caso. *31º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2008.

NEGRI, Stefania de Resende; SOUZA, Maria Inez Salgado. Afinal, existe um currículo democrático? *31º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2008.

NELSON, Cary; TRIEHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.

NEVES, Libéria Rodrigues. *O uso de jogos teatrais na educação: uma prática pedagógica e uma prática subjetiva*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. São Paulo: Abril, 1983.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zarathustra*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. *A vontade de potência*. São Paulo: Escala, 1986.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zarathustra*. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal*. Curitiba: Hemus, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. *Nascimento da tragédia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007a.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce homo: como alguém chega ser quem é*. São Paulo: Cia das Letras, 2007b.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NISBET, Robert. *Sociology as an art form*. Nova York: Oxford University Press, 2004.

NORDARI, Karen Elizabeth Rosa. *Além dos muros da escola: percursos entre Nietzsche e Deleuze*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

NOVARINA, Valère. *Antonin Artaud: théoricien du théâtre*. Paris: Faculdade de Letras e Ciências Humanas, 1964.

NUNES, Olimpio. *O povo cigano*. Porto, PT: Livraria Apostolado da Imprensa, 1981.

OLIVEIRA, Ulisses Ferraz. *Cenas de conceituação: a aventura do movimento no ato de aprender*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira. *Teatro no Ensino de Ciências: por formas alternativas de produção e representação do conhecimento*. Monografia. Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Biologia. São Cristóvão, 2009.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira. *É possível ensinar teatro na escola? V Congresso Educação e Contemporaneidade*, São Cristóvão, 2011.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira; ARAUJO, Rodrigo Michell Santos. *Pintar o hieróglifo: a revolução na/pela cultura*. *Litteris*, n. 3, 2011.

OLIVEIRA, Aidil Alves. O significado social do currículo do curso de formação de professores de Química: um estudo de caso. *18ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. *25º Reunião da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. A produção cotidiana de alternativas curriculares. *24ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Cotidiano, redes de conhecimentos e valores. *22ª Reunião Anual de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. As bases políticas ideológicas dos currículos escolares. *19º Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1996.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues. (Orgs). *Sentidos de currículo: entre linhas teóricas, metodológicas e investigativas*. Campinas: FE/Unicamp; Anped, 2006. Disponível em: <<
http://www.fe.unicamp.br/gtecurrículoanped/documentos/LivroDigital_Amorim2006.pdf
>>. Acesso em agosto de 2009.

OLIVEIRA, Maria Lucia Cunha Lopes. Currículo, professores e transformação: rumo a uma pedagogia “saudável”? *22ª Reunião Anual de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1999.

OLIVEIRA, Márcio Romeu Ribas. Uniformes entre imagens do pensamento e narrativas dos meus cotidianos. *31º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2008.

OLIVEIRA, Ana. Currículo único, transmissão de saberes universais e naturalização de saberes acadêmicos: “velhas” concepções nas políticas curriculares. *30º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2007.

ORTEGA Y GASSET, José A *idéia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

OTHON, Sandra Maria. O. Manifestações Dramáticas Populares da Natal de Outrora 1727 a 1808. *III Congresso Brasileiro de História da Educação*, Curitiba, 2002.

OTHON, Sandra Maria. A arte teatral como instância educativa dos natalenses (1914). *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação*. Uberlândia, 2006.

PALAMIDESSI, Mariano Ismael. La construcción de una nueva pauta curricular para la escuela primaria argentina. *24ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2001.

PALAMIDESSI, Mariano Ismael; FELDMAN, Daniel. Teoria e intenciones: um problema conceptual em investigaciones sobre el curriculum. *18ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1995.

PALHANO, Palmira Rodrigues. *O movimento de ordem e desordem na linguagem artística: as vivências contidas no exercício do fazer teatral*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

PANOFSKY, Ervin. *O significado nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação. In: PARAÍSO, Marlucy. (Org). *Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: CRV, 2010a. p.11-14.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender. *V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões curriculares/IX Colóquio sobre questões curriculares*. Porto, PT: 2010b.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre a busca por bom desempenho e a garantia da diferença. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010c.

PARAÍSO, Marlucy Alves. É possível um currículo fazer desejar? Apresentação. In: PARAÍSO, Marlucy. (Org). *Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: CRV, 2010d. p. 153-168.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Composições curriculares: culturas e imagens que fazemos e que nos fazem. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.9, n. esp., p.108-125, out. 2008.

PARAÍSO, Marlucy Alvez. Currículo e aprendizagem: relações de gênero e raça na escola. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceitos*. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença em si no currículo. *28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2005a.

PARAÍSO, Marlucy. Currículo-movimento: experimentações e criações no território da prática curricular. *Cadernos de Educação*, n. 25, v p. 25-40, 2005b.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo. *27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2004a.

PARAÍSO, Marlucy. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004b.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Contribuição dos Estudos Culturais para a Educação. *Presença Pedagógica*, v. 10, n. 55, jan/fev. 2004c.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo da mídia educativa: governando a subjetividade docente. *25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2002.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O programa tv escola para reformar o currículo escolar e administrar o/a docente. *24ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2001.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A produção do currículo na televisão: que discurso é esse?. *23ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2000.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e identidades: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora. *21ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1998.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, etnia e poder: o silêncio que discrimina. *20ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1997.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação do/a professor/a: campo de silêncio do currículo. *18ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1995.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Estudos sobre currículos no Brasil: tendências das publicações na última década. *Educação e Realidade*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 95-114, 1994.

PARKER, Richard. *Corpos, Prazeres e Paixões*. Rio de Janeiro: Best-Seller, 1993.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto. História de um educador-leitor: a leitura como viagem e transcendência. *22ª Reunião Anual de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1999.

PAVAN, Ruth. O currículo e a construção de identidade negras: subvertendo histórias brancas. *32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2009.

PAVIS, Patrice. Teoria e prática nos estudos teatrais na Universidade. *Revista Sala Preta*, n 3., v. 1, 2003.

PAVIS, Patrice. *A encenação contemporânea: origens, tendências, perspectivas*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PELBART, Peter Pal. *Da clausura do fora ao fora da clausura: loucura e desrazão*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PELBART, Peter Pal. Manicômio mental: a outra face da clausura. In: LANCETTI, Antonio. (org.). *Sáúdeloucura 2*. São Paulo: Hucitec, 1990. p.130-138.

PELBART, Peter Pal. *A vertigem por um fio: políticas de subjetividade*. São Paulo: Iluminuras, 2000.

- PELBART, Peter Pal. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- PELBART, Peter Pal. Tempo dos loucos, tempos loucos. *Grumo*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, 2004, p. 108-113.
- PELBART, Peter Pal. Vozes da Desrazão no Teatro da Loucura. *Conceito*, Lisboa Portugal, v. 1, n. 1, 2005, p. 101-112,
- PEREGRINO, Yara Rosas; SANTANA, Arão Paranaguá. Ensinando Teatro: uma análise crítica da proposta do PCN. In: PENNA, Maura. *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.
- PEREIRA, Rose Mary Fraga. *Teatro-Educação na rede municipal de Vitória: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- PEREIRA, Fernando Lifczynski; SOMMER, Luiz Henrique. O Discurso dos Pens-Arte: Uma Análise Foucaultiana sobre a fabricação da docência em Arte. *32º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, 2009.
- PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Discursividades contemporâneas da emancipação presentes em uma proposta curricular da rede municipal de ensino. *32º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2009.
- PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo e autopoiese: um espaço vivo de construção do conhecimento. *30º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2007.
- PESSOTI, Isaias. *O século dos manicômios*. São Paulo: Ed. 34, 2004.
- PESSOTI, Isaias. *A loucura e suas épocas*. São Paulo: Ed. 34, 2001.
- PETERS, Michel. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emilia Borges. Da história das disciplinas escolares à história da cultura: uma trajetória de pesquisa sobre história do currículo. *27º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2004.
- PESSANHA, Juliano. *Certeza do agora*. São Paulo: Ateliê, 2002.
- PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970
- PICON-VALLIN, Béatrice. Stanislavsk et Meyerhold, metteurs em scene-pédagogues. Le matter en scène en pedagogue, *L'art du theater*, n. 8. Paris, *Actes Sud/Théâtre National de Chaillot*, p. 104-110, 1987.

PIMENTEL, Lúcia Gouveia. O ensino de arte no currículo da escola técnica de nível médio. *17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1994.

PIQUETTE, Julia. *A survey of the contemporary outlook relative to the teaching of creative dramatics as evidenced in selected writings in the field, 1929-1959*. Tese de Doutorado, North-western University, Illinois, 1963.

PLUNKA, Gene. *Antonin Artaud and the Modern Theatre*. Vancouver: Fairleigh Dickinson UP, 1994.

POPKEWITZ, Thomaz. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org) *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2010.

POPKEWITZ, Thomaz. *Reforma Educacional: uma política sociológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PORTELA, Regina Lúcia dos santos. O suspiro de uma performance. *V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*, Belo Horizonte, ABRACE, 2008.

PRADO, Decio de Almeida. *Teatro de Anchieta a Alencar*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

PRECIADO, Beatriz. *Testo Yonqui*. Espanha: Espasa, 2008.

PRECIADO, Beatriz. *Manifesto contra-sexual*. Madrid: Opera Prima, 2002.

PRECIADO, Beatriz. Multitudes Queer: notas para uma política de los “anormales”. *Multitudes*, 12, 2004. Disponível em: <http://multitudes.samizdat.net/spip.php?article1465>. Acesso em agost. 2010.

PRIGOGINE, Ilya. *Enciclopédia Einsudi*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993.

PRONKO, Leonard. Artaud e o sonho balinês. In: PRONKO, Leonard. *Teatro: Leste & Oeste*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

PUPO, Maria Lucia. Sinais de teatro-escola. *Humanidades*, Edição Especial Teatro Pós-Dramático, Editora UNB, n 52, nov. 2006, p. 109-115.

PUPO, Maria Lucia. Processos Contemporâneos de Criação Teatral e Pedagogia. *V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*, Belo Horizonte, ABRACE, 2008.

PUPO, Maria Lucia. *No reino da desigualdade*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

PUPO, Maria Lucia. *Palavras em jogo: texto literário e teatro-educação*. Tese de Livre Docência. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

QUILICI, Cassiano Sydow. *Antonin Artaud: Teatro e Ritual*. São Paulo: Annablume, 2004.

QUILICI, Cassiano Sydow. Artaud e a nostalgia do Rito. *Revista Olhar*, v 3, n 5. jan/dez de 2001.

QUILICI, Cassiano Sydow. Antonin Artaud: o ator e a física dos afetos. *Revista Sala Preta*, n. 2, v. 1, 2002. p. 102-96.

QUEIROZ, André. *Antonin Artaud, meu próximo*. Rio de Janeiro: Pazulin, 2007.

RAJCHMAN, John. *Eros e Verdade: Lacan, Foucault e a questão da ética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. *Revista Urdimento*, n. 15, 2010. p. 72-102.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Ed. 34, 2005.

READ, Hebert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REALE, Giovanni. *História da filosofia: do humanismo a Kant*. São Paulo: Paulus, 1990.

REALLI, Noeli Gemelli. Os colonos/as migrantes no currículo escolar: presença ausente. *19º Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1996.

REALLI, Noeli Gemelli. Culturas e conteúdos escolares: a luta por um diálogo. *17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1994.

REALLI, Noeli Gemelli. Os colonos/as migrantes no currículo escolar: presença ausente. *19º Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1996.

REIS, Cristina D'Ávila. *Currículo escolar e gênero: a constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-alunos*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RESENDE, Tânia de Freitas. "Escola tá bravo!": contribuições para um debate sobre as relações entre currículo escolar e currículo extra-escolar na "Era da Informação". *25º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2002.

RESENDE, Haroldo. Currículo carcerário: práticas educativas na prisão. *28º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2004.

REVERBEL, Olga. *Um caminho do Teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 1989.

- REVERBEL, Olga. *Teatro na sala de aula*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- REVERBEL, Olga. *Técnicas dramáticas aplicadas á escola*. São Paulo: Editora do Brasil, 1974.
- REY, Jean-Michel. *O nascimento da poesia: Antonin Artaud*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- REY, Roseleyne. *Histoire de la douleur*. Paris: Editions de la Decouverte, 1993.
- RHINEHART, Luke. *O homem dos dados*. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- RIBEIRO, Victoria Maria Brant. Para reconstrução teórica do conceito de currículo à luz da teoria de Habermas. *18ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1995.
- RIBEIRO, Victoria Maria Brant. Currículo: uma história recorrente. *17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1994.
- RIBEIRO, William de Goés. Multiculturalismo, currículo e identidade: um estudo de caso sobre o ideal de branqueamento. *32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2009.
- RIBEIRO, Vândiner. Situações de risco contribuem com a produção de conhecimento? *30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2007.
- ROCHA, Cristianne Maria Famer. Espaços escolares: nada fora do controle. *23ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2000.
- ROCHA, Cristianne Maria Famer. Desconstruções edificantes. *22ª Reunião Anual de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1999.
- ROCHA, Genylton Odilon Régo. A institucionalização da Geografia no currículo escolar brasileiro: uma contribuição à história social das disciplinas. *18ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1995.
- ROCHA, Regina; PORTUGAL, Denise. Sedução, sonho, fantasma: a erótica das visualidades. *XX Encontro da Compós*, UFRGS, Porto Alegre, jun. 2011.
- RODRIGUES, Francisca Climendes. *Coerência textual: perspectiva pragmática para textos de 1º e 2º grau – uma proposta interativa*. Dissertação de mestrado. Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.
- RODRIGUES, Carla Gonçalves. Currículo movente constituindo forma na ação movente. In: CLARETO, Sônia; FERRARI, Anderson (orgs.). *Foucault, Deleuze e Educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 91-104.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROLNIK, Suely. *Esquizoanálise e Antropofagia*. Cadernos de Subjetividade, São Paulo, v. 4, p. 83-94, 1996.

ROLNIK, Suely. Uma insólita viagem ao mundo da subjetividade. In: LINS, Daniel. (org). *Cultura e Subjetividade: saberes nômades*. Campinas: Papirus, 1997.

ROLNIK, Suely. Toxicômanos de identidade: subjetividade em tempo de globalização. In: LINS, Daniel. (org.). *Cultura e subjetividade: saberes nômades*. Campinas: Papirus, 1997.

ROLNIK, Suely. Despachos no museu: sabe-se lá o que vai acontecer. *Polêmica*, Rio de Janeiro, v. 1, 2001.

ROLNIK, S. Guerra dos gêneros e guerra aos gêneros. *Item 4: Revista de arte*, n. 4, Rio de Janeiro, nov. 1996

ROLNIK, Suely; GUATTARI, Félix. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

ROTTERDAM, Erasmo. *Elogio à loucura*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

ROSSET, Clément. *O princípio de crueldade*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

ROUBINE, Jean-Jacques. *Introdução às grandes teorias do teatro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

ROUILLÉ, André. *A fotografia: entre documento e arte contemporânea*. São Paulo: Senac, 2009.

SÁ, Caroline Mafra. *Teatro idealizado, Teatro possível: uma estratégia educativa em Ouro Preto (1850 – 1860)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2009.

SÁ, Caroline Mafra. *A regulamentação dos espetáculos e a criação da Casa da Ópera em Sabará no século XIX*. Proposta para a escrita da monografia apresentada ao Colegiado do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

SÁ, Márcia Souto Maio Mourão. Primeira versão de uma remontagem de um currículo de pós-graduação em educação. *17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1994.

SÁ, Eliana Maria de Oliveira; VILELA, Rita Amélia Teixeira. Quando o Currículo faz a diferença... O Currículo Integrado na formação em serviço do técnico em Higiene

Dental (THD). *24ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2001.

SALES, Shirlei Resende. *Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SALLES, Nara. Mapeamento de professores e proposta de ensino para teatro em Alagoas. *IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, ABRACE, 2006.

SAMPAIO, Maria das Mercês; PIMENTEL, Zita; QUADRADO, Alice. Interdisciplinaridade no município de São Paulo. *17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1994.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; RIBEIRO, Maria José Reginaldo; TARARAM; Maria Sílvia Bonini. Currículo e sucesso escolar: uma investigação em quatro escolas. *18ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1995.

SANT'ANNA, Denise de Bermuzzi. Descobrir o corpo: uma história sem fim. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 25, v. 2, p. 49-58, 2000.

SANTANA, Arão Paranaguá. *Teatro e formação de professores: origens dos cursos, situação atual, perspectivas de reestruturação*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SANTANA, Arão Paranaguá. Trajetórias, avanços e desafios do Teatro-Educação no Brasil. *Revista Sala Preta*, São Paulo, n. 33, 2002, p. 247-252.

SANTANA, Arão Paranaguá; MENDES, Jacqueline Silva. Marcas e perspectivas do teatro-educação em São Luís/MA: um olhar privilegiado. *III Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, ABRACE, 2003.

SANTIAGO, Regina Aparecida Resek. *Hora da leitura: práticas teatrais para a exploração de textos literários nas aulas de língua portuguesa*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTIAGO, Sandra Helena Moreira. Breve análise sobre a adoção do paradigma de "rede" na proposta de multieducação. *20ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1997.

SANTOS1, Lorene. A construção do currículo na escola e suas implicações para a formação docente. *22ª Reunião Anual de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1999.

SANTOS2, Vinício de Macedo. O zero e o infinito: concepções e conseqüências pedagógicas. *18ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1995.

SANTOS, Norma Lúcia Videro Vieira. Cidadania, ética e razão comunicativa: uma questão para o currículo. *18ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1995.

SANTOS, Norma Lúcia Videro Vieira. A dimensão ética do discurso da cidadania. *17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1994.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. *No fio de equilibrista: professor de teatro e construção do conhecimento*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SANTOS, Suzana Lima. A logogização do infantil: uma prática curricular. *23ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2000.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Poder e conhecimento: a constituição do saber pedagógico. *16ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1993.

SANTOS, Stella Rodrigues; PINHO, Ana Sueli Teixeira. A história do (in)visível do currículo, no cotidiano de professoras da roça, em classes multisseriadas. *25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2002.

SANTOS, Lucíola Licínio; PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo. *Presença Pedagógica*. v 2. n 7. 1996.

SARLO, Beatriz. *Escenas de la vida posmoderna*. Buenos Aires: Seix Barral, 2004.

SARTRE, Jean Paul. *O imaginário*. São Paulo: Ática, 1996.

SARTURI, Rosane Carneiro. *O processo da construção curricular na constituinte escolar: implicações e possibilidades*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SAVIANI, Nereide. A conversão do conhecimento científico em saber escolar: uma luta inglória? *17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1994.

SAUL, Ana Maria. A construção do currículo em processo. *17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1994.

SAUL, Ana Maria; ABRAMOVICZ, Mere. A construção de um novo paradigma curricular para a pós-graduação. *18ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1995.

SCANDOLARA, Camilo. *Os estúdios do Teatro de Arte de Moscou e a formação da pedagogia teatral do século XX*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SCHAWANTES, Lavínia. A poética das exposições do Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS. *25º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2002.

SCHECHNER, Richard. *Between Theater and Anthropology*. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press, 1985.

SCHECHNER, Richard. *Performance theory*. 2 ed. New York: Routledge, 2007.

SCHOPENHAUER, Arthur. *As dores do mundo*. São Paulo: Edições de Ouro, 1992.

SEDGWICK, Eve Kosofvisk. *Between Men: English Literature and Male Homosocial Desire*. New York: Columbia University Press, 1985.

SEDGWICK, Eve Kosofvisk. *Epistemología del armário*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad, 1998.

SENETT, Richard. *Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental*. São Paulo: Record, 2003.

SGARBI, Paulo. Entre perguntas e respostas, conversando com meu filho sobre currículo. *28º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2004.

SIBILIA, Paula. A desmaterialização do corpo: da alma (analógica) à informação (digital). *Dossiê Comunicação, Mídia e Consumo*. V.3. n. 6. São Paulo: março 2006 pp. 105-119.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz. Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a. p. 184-202.

SILVA, Tomaz Tadeu. O currículo e os novos mapas culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. *24ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2001a.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: novos olhares. *18ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e cultura como práticas de significação. *20ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu. A poética e a política do currículo como representação. *21ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. O currículo como fetiche. *22ª Reunião Anual de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. *16ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1993.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Currículo como cultura da escola: os desenhos do ordenamento temporal e espacial da escola inclusiva. *28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2004.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; MENEGAZZO, Maria Adélia. Escola e cultura escolar: gestão controlada das diferenças no/pelo currículo. *28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2005.

SILVA, Rimar Lopes. *O teatro-educação enquanto elemento curricular no meio rural: o caso da Escola Comunitária Brilho do Cristal*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SILVA1, Josenilda Maria Maués. O currículo sob a cunha da diferença. *29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2006.

SILVA2, Maria Aparecida. Currículo para além da pós-modernidade. *29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2006.

SILVA, Isabel Maria de Andrade; DAMASCENO, Maria Nobre. Saber da prática social e saber escolar: refletindo essa relação. *19ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1996.

SILVEIRA, Eluza. *A dimensão estética no ensino de língua portuguesa: os dizeres de professores em formação na FUNDARTE/UEGRS*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2008.

SILVEIRA, Fabiane Tejada. Caminhos percorridos por uma pesquisa com o Teatro na escola...aprendendo a aprender e a interagir com o outro. *31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, 2009.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

SLOTERDIJK, Peter. *Crítica de lá razón cínica*. Madrid: Taurus Humanidade, 1999.

SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues; OLIVEIRA, Dulce Maria; OSOWSKI, Cecília; TITTONI, Jacqueline. Implementação do sujeito na fábrica. *18ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1995.

SOLHA, Celso dos Santos. *O jogo teatral no ensino médio: espaço pedagógico de convivência, cultural e lúdico*. Dissertação de mestrado. Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOLLERS, Philippe. Sur Artaud. *L'infini*. Paris: Gallimard, 1996.

SOMMER, Luís Henrique. Informática educativa e currículo: materialidade pós-moderna e racionalidade moderna. *23ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2000.

SOSSAI, Fernando César; LUNARDI, Geovana Mendonça. Currículo e ensino de história: desencaixes e reencaixes em um mundo de globalizações. *32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2009.

SONTAG, Susan. Abordando Artaud. In: SONTAG, Susan. *Sob o signo de saturno*. Porto Alegre: LP&M, 1986.

SONTAG, Susan. *Diante da dor dos outros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SOUZA, Francisco Chagas. Docentes são terroristas? Servem a que causa? Sobre a discussão da informação educacional na pós-graduação. *19ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1996.

SOUZA, Maria Inês Marcondes. Análise de propostas curriculares. *17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1994.

SOUZA, Maria Inês Marcondes; TURA, Maria de Lourdes Rangel. O ensino de currículos e programas no Rio de Janeiro: dilemas encontrados. *19ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1996.

SOUZA, Doris Helena. Um olhar perspectivado nas turmas de progressão: potencialidades e transformações de saberes e poderes. *24ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2001.

SOUZA, Elaine Constant Pereira. O ciclo de formação na cidade do Rio de Janeiro: entre a tradição e a transformação nas práticas pedagógicas. *30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2007.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SPOLIN, Viola. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

STANISLAVSKI, Constantin. *A Construção do Personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

STANISLAVSKI, Constantin. *A Criação do Papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

STANISLAVSKI, Constantin. *A Preparação do Ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

STEPHANOU, Maria. Currículos de História: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *20º Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1997.

STIEGLER, Barbara. *Nietzsche et la biologie*. Paris: PUF, 2001.

SUAREZ, Daniel. Curriculum-em-accion y formacion del magisterio: la construccion social de representaciones sobre la teoria y la practica pedagogicas. *18ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1995.

SUAREZ, Daniel. Aprendiendo a enseñar: formación docente, curriculum em acción y construcción social de identidad de magisterio. *17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1994.

SWAIN, Tania Navarro. *As teorias da carne: corpos sexuais, identidades nômades*. Brasília: Labrys/UnB, 2002.

SZONDI, Peter. *Teoria do drama burguês: século XVIII*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

SZONDI, Peter. *Teoria do drama moderno: 1880-1950*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

SZTAJN, Paola. Olhando Teresa e pensando parâmetros. *19º Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1996.

TADEU, Tomaz. Um plano de imanência para o currículo. In: TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. In: TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

TADEU, Tomaz. Dr. Nietzsche, curricularista – com a ajuda do professor Deleuze. In: TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

TAVARES, Laurie Cristine. O trabalho com o pensamento e a escrita na perspectiva da heterogeneidade. *17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1994.

TEIXEIRA, Ana Paula; CAMARGO, Robson Corrêa. Spolin e Stanislavski: interseções no ensino e na prática do teatro. *Fênix: Revista de História e Estudos Culturais*, v. 7, n. 1, jan/mar, 2010.

TELLES, Narciso. Grupos e suas pedagogias. *IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, ABRACE, 2006.

THÉVENIN, Paule, *Antonin Artaud: ce désespéré qui vous parle*. Paris: Seuil, 1993.

THÉVENIN, Paule, *Antonin Artaud: fin de l'ère chrétienne*. Paris: Léo Scheer, 2006.

THÉVOZ, Michel. *Lê language de la rupture*. Paris: PUF, 1978.

TZARA, Tristan. *As Cartas Francesas*, n. 201, 1948.

TODOROV, Tzvetan. *A poética da prosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

TONELLI, Franco. *L'Esthétique de la cruauté: étude des implications esthétiques du Théâtre de la cruauté d'Antonin Artaud*. Paris: Nizet, 1972.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. Organização escolar: o currículo como uma mediação do conhecimento. *31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2008.

TURNER, Victor. Dewey, Dilthey and drama: an essay in anthropology of experience. In: TURNER, Victor; BRUNER, Edward. *The anthropology of experience*. Illinois: Board of Trustees of the University Illinois, 1986.

TURNER, Victor. *O processo ritual: estrutura e antiestrutura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974a.

TURNER, Victor. *Dramas, fields, and metaphors: symbolic action in human society*. Ithaca: Cornell University Press, 1974b.

TURNER, Victor. *From ritual to Theatre*. New York: PAJ Publications, 1982.

TURNER, Victor. *The Anthropology of performance*. New York: PAJ Publications, 1987.

UBERTI, Luciane. A sujeição moral do infantil-cidadão no currículo nacional. *23ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2000.

UNESCO. *Regional conference on arts education at school level in Latin America and the Caribbean*. Disponível em http://www.unesco.org/culture/creativity/education/html_eng/latam.shtml. Acesso em: mai. 2002.

VANCE, Carol. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 5, n. 1, p. 7-31, 1995.

VAN DULMEN, Richard. *The theatre of horror: crime and punishment in early modern Germany*. Londres: Polity Press, 1990.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2010.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n 6, 1992. p.225-246.

VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: nilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Lisboa: Presença, 1991.

VATTIMO, Gianni. *A sociedade transparente*. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003, p. 5-15.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria. (org.) *Linguagens, espaços, tempos no ensinar e aprender*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VEIGA JÚNIOR, Álvaro; BALINHAS, Vera Lúcia Gainssa; CUNHA, Álvaro Luís Ávila. Apontamentos: a revista que não existe. *32º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2009.

VENTURI, Cláudia. *Uma via sobre o mar: práticas italianas experienciadas nas aulas de teatro no Ensino Médio do CEFET de Florianópolis*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

VIEIRA, Martha Lourenço. A metáfora religiosa do caminho construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

VIEIRA, Jarbas Santos; DUARTE, Bárbara Regina Gonçalves Vaz; HYPÔLITO, Álvaro Moreira. Controle através da tradição: dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. *29º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 2006.

VIDOR, Heloise Baurich. *Drama e teatralidade: experiências com o professor no papel e o professor-personagem e suas possibilidades para o ensino do teatro na escola*. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

VIDOR, Heloise Baurich. A pedagogia pós-crítica na ação do professor-artista: a interação entre o pedagogo e o ator na sala de aula. In: *V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*, Belo Horizonte, ABRACE, 2008.

VIRMAUX, Allain. *Artaud e o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

WARD, Winefred. *Playmarking with Children from Kindergarden*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*, v. 20, n.2, jul./dez. 1995, p. 207-226.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. 3. ed Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2008.

WILLER, Claudio. (Org). *Escritos de Antonin Artaud*. Porto Alegre: LP&M, 1983.

WHITE, Kenneth. *Le Monde d'Antonin Artaud ou pour une culture cosmopoétique*. Paris: Complexe, 1989.

WHITE, Hayde. *Meta-história: a imaginação histórica do século XIX*. São Paulo: EDUSP, 1992.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 8ªed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

WORTMANN, Maria Lucia Castagna. Examinando processos de seleção de áreas de conhecimento em um currículo universitário. *19º Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1996.

ZACCUR, Edwiges. O *affaire* Sokai e a questão dos paradigmas: as muitas dobras de uma polêmica oculta. *21ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1998.

ZACCUR, Edwiges; GARCIA, Regina Leite Uma experiência de rompimento com a divisão disciplinar. *19º Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1996.

ZAIDAN, Samira; MENDONÇA, Augusta Aparecida Neves. Referências curriculares para o 3º ciclo de formação da E. B. F – Escola Plural. *20º Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu, 1997.

ZANELLA, Andrisa Kemel. Corpos que romperam o silêncio e (re)significaram uma experiência: o teatro na formação inicial de professoras. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2008.

ZORDAN, Paola. Melodrama e ideal ascético em Nietzsche: para pensar o mau-gosto. *32º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, 2009.

ZORDAN, Paola. Percursos das artes plásticas visuais: geologia de uma disciplina. In: ICLE, Gilberto. (org.). *Pedagogia da Arte: entrelugares da criação*. Porto Alegre: UFRGS, 2010. p. 84-101.

ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Gilles Deleuze*. São Paulo: Unicamp, 2004.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. São Paulo: Cosac &Naify, 1996.