

TEATRO E EDUCAÇÃO elementos de tensão entre sentido e significado

Raquel Célia Silva de Vasconcelos (FAMETRO)¹

O objetivo deste artigo é analisar o teatro e a educação como elementos de tensão entre sentido e significado, delineando o teatro como elemento estético que permite ao corpo a apresentação do sensível partilhado. Os objetivos específicos são: discutir a constituição de saberes centrados no ideal europeu de civilização legitimado pela razão logico-analítica na modernidade; reconhecer a arte como uma linguagem que neutraliza o plano da consciência ordenadora por meio da performance do corpo; refletir sobre o espaço performativo do corpo em que a alegoria atua como escrita destituindo o poder do símbolo. O corpo compreende os processos de observação na ordem simbólica, alegórica e comunicativa presente no jogo infantil que sobre o efeito da ação alegórica, desmembra a escrita dada na ordem do limiar entre símbolo e alegoria, despertando a percepção corporal.

Teatro; Educação; Corpo; Alegoria; Jogo.

THEATRE AND EDUCATION elements of tension between meaning and significance

The aim of this paper is to analyse the theater and education as elements of tension between meaning and significance, outlining the theater as an aesthetic element that allows the sensitive presentation of the body to be shared. The specific objectives are: to discuss the creation of knowledge centered on the ideal of European civilization legitimized by logical-analytical reason in modernity; recognize art as a language that neutralizes ordering the plane of consciousness through the body performance; reflect on the performative space of the body that acts as an allegory of writing dismissing the symbol of power. The body comprises the observation of processes in the symbolic order, allegorical and communicative present in the children's game about the effect of allegorical action, parse the written order given in the threshold between symbol and allegory, awakening body perception.

Theatre; Education; Body; Allegory; Game.

O teatro como elemento estético pressupõe um modo de pensamento que expressa as coisas como elas são ou poderiam ser de outro modo, sobretudo a encenação infantil. A criança encena um sensível partilhado de parte exclusiva com o público e consigo mesma porque no teatro se estabelece “o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas” (RANCIÈRE, 2009, p. 7). A criança traz os elementos de tensão entre sentido e significado por se encontrar fora da dimensão do pensamento analítico e de uma razão esclarecida. A encenação (ou apresentação) infantil perpassa “o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum partilhado e partes exclusivas” (Idem, p. 15), pois a criança evidencia a “repartição das partes e dos lugares” (Ibidem), apontando de que modo e lugar ela fala.

Nesse aspecto, são três pontos que justificam meu interesse na análise sobre o teatro e a

educação como elementos de tensão entre sentido e significado. Para isso, o artigo se divide em três momentos: o primeiro momento discute sobre a constituição e o ideal europeu de civilização”; o segundo reconhece a arte como uma linguagem contrapondo-se à consciência ordenadora; o terceiro reflete sobre jogo e apresentação como elementos de tensão entre o sentido e o significado. Para fundamentar as discussões desta pesquisa são utilizados conceitos dos autores Walter Benjamin, Giorgio Agamben, Susan Buck-Morss, Judith Butler, Guy Debord, Immanuel Kant, Renè Descartes, Hans-Georg Gadamer, Friedrich Nietzsche, Olgária Matos, entre outros.

A CONSTITUIÇÃO E O IDEAL EUROPEU DE CIVILIZAÇÃO

Na Filosofia Ocidental, sobretudo a platônica, a razão torna-se reguladora do comportamento e do

caminho de apreensão das coisas no pensamento por meio da palavra que, por sua vez, inscreve-se como imagem (forma) para estabelecer, a partir da linguagem, o diálogo com o mundo. No contexto de valorização da forma, o corpo, enquanto linguagem escrita, torna-se produtor de conhecimento duvidoso uma vez que sua apreensão e compreensão da existência se apresentavam apenas como simulacro do mundo inteligível para Platão.

Mesmo com o aparecimento do sujeito moderno no século XVII, ainda permanece a concepção de desconfiança do conhecimento produzido pelo corpo. O cogito cartesiano se torna o centro de toda e qualquer relação de conhecimento entre o pensamento, as coisas e o mundo, validando, assim, a capacidade analítica do sujeito. O sujeito analítico aprisiona o corpo a uma concepção de imagem; embora tal constituição facilite, como assinala Benjamin, a atuação da figura alegórica, que leva a significação para além do cógito cartesiano.

O corpo, contudo, obedece ao curso da significação a partir da consciência corporal constituída e mediada pelo próprio corpo e não pelo sentido imagético que lhe é atribuído. Assim, a significação corporal estanca a ação do intelecto cuja função é neutralizar a ação dos instintos, evitando, por sua vez, a produção dos sonhos, das fantasias e dos desejos inerente ao humano. Para tanto, a alegoria mergulha no abismo que separa o ser visual e a significação; nada tem da auto-suficiência desinteressada que caracteriza a intenção significativa, e com a qual ela tem afinidades aparentes (BENJAMIN, 1984).

Do ponto de vista da arte, a experiência poética baudelaireana também é um bom exemplo da presença da razão instável. O estado de devaneio, no momento da escrita poética, demarca os estereótipos nas experiências de Baudelaire e a falta de comunicação entre suas ideias e sua inquietação imobilizada nos seus traços, indicando que não dispunha de reservas que abrissem ao humano um profundo conhecimento e uma ampla visão histórica (BENJAMIN, 2000). Nesse instante, Baudelaire golpeia por meio da escrita poética a cultura uniformizadora – contrária à educação formadora (Bildung). Nesse aspecto, educar pressupõe permitir as forças intempestivas se revelarem, como afirma Nietzsche – em sua III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador (Schopenhauer als Erzieher de 1874) – quando assinala que:

um filósofo educador cuja função é educar para a simplicidade e a honestidade do pensamento e da vida, possibilita o desenvolvimento de seres intempestivos contra qualquer congregação entre

eruditos e ciência. A esse respeito afirma, – o que diria ele [referindo-se a Artur Schopenhauer] das duas máximas da educação que estão em voga na nossa época. Uma exige que o educador deva imediatamente reconhecer o ponto forte dos seus alunos e dirigir então todas as energias, todas as forças e todo o raio de sol sobre este ponto, a fim de levar à maturidade e à fecundidade esta única virtude. A outra máxima quer, ao contrário, que o educador tire partido de todas as forças existentes, as cultive e faça reinar entre elas uma relação harmoniosa. [...] Este educador filósofo com quem eu sonhava poderia, não se deve duvidar, não somente descobrir a força central, mas também impedir que ela agisse de maneira destrutiva com relação às outras forças; eu imaginava que sua tarefa educativa consistiria principalmente em transformar todo homem num sistema solar e planetário que me revelasse a vida, e em descobrir a lei da sua mecânica superior. (2003, pp. 142-143).

Se para o Idealismo alemão a Bildung (Formação), especialmente para Kant, teria como pressuposto a total emancipação do homem por meio da razão, isso significa que a formação dar-se-ia de modo linear, todos os seres pensantes a alcançariam e não necessitariam de qualquer tutela institucional. Assim, não se presenciaria nas ações humanas qualquer experiência das contingências e/ou do acaso, tudo seria delineado pela ordem racional sem deixar lacunas entre a realidade e o pensamento, a fala e a escrita. Vê-se aqui o paradoxo da educação institucionalizada, pois a educação escolarizada tinha uma única função: desenvolver o sujeito analítico. Nesse aspecto, a escola seria o espaço para o processo de emancipação humana? Kant crê nessa possibilidade porque somente a razão seria a via certa para o alcance da maioridade.

Kant em seus escritos sobre o esclarecimento e sobre a educação parece apontar que a escola cumpriria esse papel. Ela, portanto, tornaria possível - haja vista que a pedagogia proposta por Kant forneceria à escola as condições de possibilidade à emancipação - o alcance da maioridade uma vez que a razão forneceria a capacidade de se fazer uso do entendimento. Então, a escola não seria também uma tutela que conduziria a uma uniformização do pensamento, conseqüentemente, da ação e com isso eliminaria o corpo no processo de significação? É na busca desse processo de significação que a tensão entre corpo (reivindicando espaço e reconhecimento na constituição da significação e do sentido da existência) e razão (vista como a única capaz de permite a maioridade e alcançar a emancipação) vão se inscrever. Tal tensão tem sua origem na bipartição entre corpo e alma.

A bipartição (corpo e alma) nega a força e a vivacidade dos materiais apreendidos na experiência, e de certo modo a filosofia cartesiana ainda está vinculada à tradição teológica porque nela habita um elemento barroco que traz a concepção de *physis culpada*. Se o martírio prepara dessa forma o corpo dos vivos para sua metamorfose emblemática, não é sem importância o fato de que a dor física como tal esteve sempre presente no espírito dos dramaturgos como motivo de ação. O dualismo não é o único elemento barroco em Descartes; sua teoria das paixões é altamente significativa, como consequência da doutrina das influências entre corpo e alma. Como o espírito é razão pura e fiel a si mesma, e somente as influências corporais podem pô-lo em contato com o mundo exterior, a dor física constitui uma base mais imediata para a emergência de afetos fortes que os chamados conflitos trágicos. (BENJAMIN, 1984, p. 241).

Assim, a visão cartesiana constitui a estrutura do pensamento científico posterior, contribuindo inclusive para as filosofias sistêmicas. A propósito, ainda hoje a ciência é pensada pela estrutura do pensamento circunscrito na esteira cartesiana. E toda educação é pautada nessa estrutura do pensamento porque os modelos pedagógicos estabelecidos têm sempre em mira os conteúdos fragmentados em diferentes disciplinas e a dissecação em laboratório que ainda parte das regras cartesianas de análise do objeto. Mesmo que as metodologias pedagógicas valorizem o corpo na fase inicial da aprendizagem, seu foco ainda é o desenvolvimento do sujeito analítico. Descartes é contundente nisso quando afirma que

todas as coisas que vejo são falsas; persuado-me de que nada daquilo que a minha memória cheia de mentiras me representa alguma vez existiu; imagino não ter nenhum dos cinco sentidos; creio que o corpo, a figura, a extensão, o movimento e o lugar não passam de ficções do meu espírito. (DESCARTES, 2003, p. 22).

Preocupado com a racionalização excessiva da existência e com o esvaziamento do conceito, Benjamin propõe outra forma de interpretação do mundo, pois o pensamento é digressivo e anticartesiano e, por meio dele, é possível evitar que a consciência caia nas armadilhas da abstração vazia. A interpretação digressiva relaciona-se com o objeto através da mimese, espaço do corpo, evitando, assim, a simbolização do próprio corpo na comunicação entre sujeito e objeto. O pensamento digressivo benjaminiano é sua recusa à enumeração - pressuposto das quatro regras elaboradas por Descartes no Discurso sobre o método (1637) - que não permite a participação do corpo na elaboração do conhecimento e inibe a crítica. Ademais, o

pensamento cartesiano prioriza as ideias inatas e o sujeito transcendental kantiano não concebe qualquer conhecimento alheio às categorias a priori espaço e tempo.

Portanto, se o cartesianismo prepara o Positivismo² para alicerçar o cientificismo no século XX, é porque a sociedade administrada pelo mercado tem seu pressuposto na massa civilizada, delineando a educação como recurso de sobrevivência à hegemonia do status quo burguês. É na comunhão entre economia e ciência difundida no discurso do progresso que a educação burguesa edifica suas bases. É na contraposição àquela hegemonia que é necessário repensar de modo crítico a institucionalização dos paradigmas cultural e educacional pautados na uniformização do conhecimento médio popular e na concepção de História aprisionada ao progresso. Para Benjamin, isso resulta de uma concepção de História que, confinada na infinitude do tempo, distingue apenas o ritmo dos homens e das épocas que rápida ou lentamente avançam pela via do progresso. A isso corresponde a ausência de nexos, a falta de precisão e de rigor na exigência que ela faz ao presente.

Educar para o progresso, como perpetuação da ciência cujos financiadores são os mesmos que determinam a economia de mercado impregnada de *laissez-faire*, parece ser algo paradoxal, uma vez que a educação não resulta de uma visão instrumental do saber que precisa trazer resultados imediatos. Pode-se perceber semelhante preocupação na seguinte afirmação: — o comércio com a ciência, quando não é orientado e delimitado por uma máxima superior de educação, mas sempre desencadeado segundo o princípio — quanto mais, melhor, é certamente tão nocivo aos eruditos quanto a doutrina econômica do *laissez-faire* o é para a moral de nações inteiras. [...] E, porém, esta dificuldade salta aos olhos, quando se presta atenção às numerosas espécies que ficaram defeituosas e corcundas, ao se dedicarem sem reflexão e muito rapidamente à ciência. [...] Se ficarmos no campo da evidência de que não se pode formar atualmente nem um orador nem um escritor — porque não existe exatamente para eles um educador —, se também é quase evidente que agora um erudito seria necessariamente pervertido e desencaminhado — porque é a ciência e portanto uma abstração inumana que deve educá-lo. (NIETZSCHE, 2003, p. 144).

Toda crítica benjaminiana à concepção de História remete ao âmbito das filosofias sistêmicas que concebem a História no plano metafísico, porque o método sistêmico de apreensão da realidade privilegia a dedução³, a indução⁴ e/ou as duas simultaneamente, as quais vão ao encontro do sincretismo do pensamento. Por certo, a visão dual

cartesiana – pensamento (res cogita) e matéria (res extensa) – delimita o espaço de apreensão da existência sob o julgo do pensamento analítico.

Se a alegoria facilitou pensar a representação como desvio, como assinala Benjamin, isso pressupõe que a escrita alegórica esvazia o mundo, tornara-o isento de substância, aleatório e funcionalmente aplicável em seus componentes. Este esvaziamento alegórico do mundo é ultrapassado infinitamente na nossa modernidade tardia, isto é, mais tardar desde o século XIX, por aquilo que a mercadoria oferece.⁵ A alegoria permitiu à linguagem a prática da leitura filosófica a partir da escrita alegórica que se volta para as ideias sem se ater ao universalismo vazio quando percebe a totalidade no fragmento, no particular, e faz emergir a singularidade. Assim, a função da filosofia é descrever o mundo das ideias sem dissipar o mundo empírico (BENJAMIN, 1984) como fizera o racionalismo de Descartes ao aplicar as quatro regras de seu método. Na contramão do processo de massificação e uniformização da cultura e contrapondo-se à sociedade administrada pela lei do mercado, Benjamin parece propor uma saída ao apontar no Ocidente uma razão instável.⁶

Assim, a instabilidade da razão traz as condições de possibilidade da renovação do campo visual de apreensão da realidade e, nesse sentido, é preciso burlar os processos de subjetivação através do choque e do jogo. O choque impulsiona a irracionalidade, depurando e refinando a consciência através da experiência poética⁷ que se distancia e se aproxima das ações da massa civilizada e da existência em sociedade. Nesse distanciamento e aproximação o jogo se permite jogar.

Benjamin, em seu ensaio, “A obra de arte na era da reprodutividade técnica”, aponta que a técnica fez o tempo suprimir o espaço e alterou radicalmente as condições materiais e existenciais dos artistas e, conseqüentemente, seu papel sociopolítico. Com isso, a arte, de certo modo, perde o sentido quando não exprime mais o pulsional, dificultando as subjetividades criativas de se expressarem e comunicarem através dela. A subjugação da arte à indústria cultural aponta para a manipulação da vontade e dos valores da massa consumidora, funcionando muito bem para o paradigma educativo estabelecido pela burguesia porque propõe um ensino que faça jus à sociedade de consumo. E o processo de automação da vida se espelha na imagem do mundo em que a inversão dos valores transforma a realidade em pura aparência, facilitando a produção de subjetividades, cuja representação acrítica da existência espelha-se na vida como espetáculo.⁸ Essa visão da vida encenada como espetáculo corresponde à herança

barroca que transitou para a Modernidade.

Assim, flânar pela cidade é um bom exemplo e o flâneur é um perito nessa encenação, pois participa e ao mesmo tempo se recusa a viver tal espetáculo: quando se encontra na multidão ele está imerso nessa vida encenada, mas quando procura desvendar o comportamento aparente dos transeuntes da grande cidade, ele tenta fugir da cena. O flâneur reconhece que a cidade é a realização do antigo sonho humano do labirinto. O flâneur, sem o saber, persegue essa realidade. Sem o saber – por outro lado, nada é mais insensato que a tese convencional que racionaliza sua conduta e é a base incontestada da literatura ilimitada que persegue o comportamento ou a figura do flâneur; a tese de que ele estuda a aparência fisionômica das pessoas para ler-lhes a nacionalidade e a posição, o caráter e o destino, pelo seu modo de andar, pela sua constituição corporal, pela sua mímica facial. Como deveria ser urgente o interesse em dissimular seus motivos, para dar curso a teses tão desgastadas (BENJAMIN, 1994).

Se a arte na Modernidade é afetada pela falsa mimese incorporada à cultura de massa, isso significa que, direta e/ou indiretamente, o paradigma educacional burguês circunscreve-se ao elemento anímico da vida como espetáculo. Algo semelhante acontecerá no século XVII quando o Teatro Jesuítico propõe a educação através da imagem, como forma de controle do conflito entre ciência e cristianismo. A educação, por meio da imagem, inicia-se no Barroco com o drama jesuítico da salvação, quando o teatro jesuítico aguça os sentidos através das encenações, cuja intenção é depurar a culpa e conduzir à concepção de um destino fatal. Na contramão dessa educação dos sentidos e na tentativa de valorização do método dedutivo, René Descartes propõe a racionalidade analítica para o avanço das ciências empíricas, possibilitando à burguesia vislumbrar um progresso aprisionado à economia e direcionando a cultura e a política. E, como consequência, submeteu todos ao conhecimento médio popular para estabelecer a educação dos resultados proposta pela pedagogia do controle da natureza interna e externa.

A ARTE COMO UMA LINGUAGEM VERSUS CONSCIÊNCIA ORDENADORA

Por certo, a história do progresso tem sua origem no avanço das ciências empíricas que só seria possível com a expansão da razão analítica privilegiando o historicismo e o universalismo. E com eles todos os instrumentos (livros, brinquedos, escola e pedagogos) vão contribuir para o nascimento da –sociedade produtora de

mercadorias (BENJAMIN, 2002) que vê a educação, com desenvoltura tão lamentável, enquanto mercado colonial para bens culturais. Para tanto, foi necessário criar artifícios suficientemente eficazes que atingissem a todos, sobretudo jovens e crianças e, assim, conduzi-los ao modo de vida moderna, na qual a instrução é o processo educativo mais adequado.

A instrução facilita o processo de massificação da sociedade que não correspondeu ao ideal de educação resultante do autocultivo da *Bildung*, ou Educação Formadora, almejada pelo Idealismo alemão, bem como permitiu a expansão da *Halbbildung*, ou semiformação, com a institucionalização da educação como resposta às demandas do mercado. Estas, ao exigirem paradigmas pedagógicos que atendessem à profissionalização e à especialização de crianças e jovens, acarretaram o acultramento como resultado da expansão da cultura utilitária por meio do ensino como instrução. A esse respeito Olgária Matos, tendo como pressuposto na “Minima moralia” de Adorno, afirma que

o mercado é o agente subordinador de todos os planos da vida ao fator econômico. A indústria cultural constitui a expressão mais patente da insolvência da Educação formadora sob o impacto de valores empresariais do sucesso e do lucro. Cunhado por Adorno, o conceito de *Halbbildung*, ou semiformação, opõe-se ao de *Bildung*, ou Educação formadora, auxiliando a afastar o engano a que poderia induzir a expressão 'cultura de massa'. Produzida não pelas massas mas para elas, a cultura de massa tem na passividade seu elemento e os bens culturais não são também mercadorias, mas só mercadorias|| (MATOS, 1997, p. 156. Crivo da autora).

Portanto, na tentativa de recobrar uma educação que permita a integração social e a produção criativa e crítica de conhecimento, Benjamin analisa o conceito de mimese apontando que após sua transição para a linguagem, abriu-se espaço para a técnica como único campo de atuação e condução da existência. Com a transição da mimese para a linguagem, houve um alargamento da cultura mimética que se expressa de um modo sedutor por meio do consumo, cuja função é atrair, mimeticamente, para o acúmulo de bens materiais.

A mimese, no entanto, é anunciada, em seus escritos sobre a infância, como algo importante para compreender que sua transição para linguagem também contribui para o desenvolvimento onto e filogenético da criança. Quando acionada, a faculdade mimética facilita à criança constituir vínculos e linguagem simbólica completamente alheios aos métodos indutivo e dedutivo que

aprisionam as subjetividades à racionalidade técnica.

É no contexto de crítica à modernidade que a concepção benjaminiana de mimese, como fenômeno da vida social, estimula o próprio processo de socialização e aprendizado e permite à criança o desenvolvimento cognitivo e o sentimento de integração. Por intermédio da faculdade mimética a criança estabelece formas de relação com o mundo na dimensão ontológica, que se inicia no campo da sensibilidade com a ação corporal a partir do gesto. O corpo da criança demonstra gestos e movimentos na comunicação para comungar a experiência de semelhança presente no grupo. Nesse sentido, pode-se afirmar que gesto infantil como ação corporal que apresenta as coisas e o mundo a partir de “práticas estéticas”, como assinala Rancière, delinea “formas de visibilidade das práticas da arte, do lugar que ocupam, do que 'fazem' no que diz respeito ao comum”. (RANCIÈRE, 2009, p. 17, crivo do autor).

Por um lado, o gesto infantil expressa resistência e renúncia às práticas coercitivas do adulto, possibilitando à criança criar o mundo simbólico na dimensão da percepção que privilegia, inicialmente, a ação do corpo resultante da mimese. É notório que a faculdade mimética pertence ao gênero humano e não reduz a existência à mera reprodução sociocultural, mas resulta da própria capacidade de discernir sobre a existência, uma vez que criar corresponde à ação integrada ao viver humano. Benjamin explora o conceito de mimese atrelado à infância para demonstrar que a criação efetiva é própria da constituição subjetiva e depende diretamente das concepções de cultura e de educação.

Por outro lado, toda discussão sobre a educação pressupõe também uma análise do conceito de cultura quando se tem como foco à demanda social por escola definindo a constituição do sistema educacional que busca atender a demanda do capital. Nesse sentido, a concepção de educação implantada é pautada em métodos estabelecidos por pedagogias que são reproduções de modelos burgueses convencionados por países que detêm o conhecimento técnico-científico e o controle socioeconômico e político. Isso implica uma imposição cultural, política e econômica ao mundo, a qual se estabelece a partir de um jogo infundável de forças resultantes de uma soberania imersa no ordenamento jurídico expresso na ausência de soteriologia.⁹ Uma soteriologia cujos pressupostos são pautados em uma ordem jurídica que culmina na tentativa de trazer uma concepção de destino fechado.¹⁰ A fuga desse destino estaria na arte e na ciência, ambas concebendo um paradigma cultural que desloca a mimese para o campo da

representação de uma cultura mimética que impõe a identidade oriunda dos princípios da razão.

Contudo, a mimese presente no gesto infantil como escrita do corpo rompe com os princípios da razão ao se contrapor à escrita do pensamento analítico, permitindo, assim, a palavra, transformada em gesto, circular de modo legítimo no espaço da singularidade. Desse modo, no sentido platônico, “a cena do teatro, [...], embaralha a partilha das identidades, atividades e espaços”, com a escrita não é diferente, pois “circulando por toda parte, sem saber a quem deve ou não falar, a escrita destrói todo fundamento legítimo de circulação da palavra, da relação entre os efeitos da palavra e as posições dos corpos no espaço comum.” (RANCIÈRE, 2009, p. 17)

Vale salientar que Platão, citado por Rancière (2009, p.18), ao destacar o teatro e a escrita como “formas de existência e de efetividade do sensível da palavra”, tornam-se “regimentos das artes em geral”, conseqüentemente, “revelam-se de saída comprometidas com um certo regime da política, um regime de determinação das identidades, de deslegitimação das partilhas do espaço e do tempo.” Platão, de acordo com Rancière, também nomeia uma terceira forma: a boa forma de arte, isto é,

a forma coreográfica da comunidade que dança e canta sua própria unidade. [...] Platão destaca três maneiras “a partir das quais práticas da palavra e do corpo propõem figuras de comunidade. [...] De um lado, há o movimento dos simulacros da cena, oferecido às identificações do público. De outro, o movimento autêntico, o movimento próprio dos corpos comunitários (RANCIÈRE, 2009, p. 18).

Retomando a concepção de destino fechado, o século XVII conduz todos à visão de destino fatal que impõe dados temporais à dimensão do ordenamento das ações. Assim, o jogo, como ordenamento das ações, reflete significativamente no paradigma educacional porque exprime a necessidade de uma educação que atenda às vicissitudes de uma história mergulhada no destino fatal¹¹ de dados temporais transpostos para um espaço imaginário. O destino agora está condicionado às forças provedoras da ciência e da arte, elas têm o poder utópico ante a História¹² em face do processo de secularização. E nesse jogo o corpo é o espaço de expropriação dos sentimentos e de seu controle quando a ciência assume sua ação provedora do destino.

Como todos os seus elementos antigos, o estoicismo do Barroco do século XVII também é pseudo-antigo. Em sua recepção do pensamento estóico, o Barroco atribui muito menor importância ao pessimismo racional que à desolação com que a prática estóica confronta o homem. O

amortecimento dos afetos e a drenagem para o exterior do fluxo vital, responsável pela presença no corpo desses afetos, pode transformar a distância entre subjetividade e mundo numa alienação com relação ao próprio corpo (BENJAMIN, 1984).

Nesse aspecto, a racionalidade analítica é instituída como ordenadora de afetos e a única responsável pelos aspectos da vida na dimensão conceitual, trazendo conseqüências nefastas para a cultura e para a educação. Ela incide no abismo, que hoje presenciamos, entre educação e cultura, aprisionando a aprendizagem, em termos modernos, à massificação alimentada pela estrutura cartesiana do pensamento. A existência submetida a essa estrutura significa que a matemática direciona a vida como se fosse um segmento de reta com seu começo e seu fim. Essa estrutura do pensamento exige uma racionalidade técnica e, conseqüentemente, sincrética, facilitando a autoalienação como uma resultante da primazia de conteúdos sistematizados e apreendidos pela consciência.

A supremacia da racionalidade analítica converge com pedagogias que, muitas vezes, conduzem o conhecimento ao erro e à ilusão quando simbolizam a existência de modo subordinado ao mundo imaginário atrelado a um futuro vindouro hipotético que se apresenta de modo fragmentado. A existência seria como um segmento de reta em que se poderiam determinar os pontos: inicial e final. Assim, é necessário pensar o jogo e a representação (no sentido de apresentação presente no gesto infantil), sobretudo na infância, como renúncia às simbolizações de uma existência que, muitas vezes, resulta de hábitos cristalizados constituídos em face de um mundo reificado.¹³ Mundo este que expressa a presença de um jogo, cuja regra tende a privilegiar quem estabelece a própria regra do jogo, ou seja, não existe a possibilidade do jogo jogar e as regras serem restabelecidas sempre que necessárias quando há um deslocamento do poder. Este permanece no jogo que o desloca para a constituição de um sistema fechado, que impõe todos à ordem do discurso, no sentido de Foucault, cuja intenção é escamotear a verdade das linguagens.

Para que a verdade seja representada em sua unidade e em sua singularidade, a coerência dedutiva da ciência, exaustiva e sem lacunas, não é de nenhum modo necessária. A sistematização fechada se distancia da verdade de qualquer outra forma de representação, que se assegura da verdade por meio de conhecimentos sistêmicos de uma razão instrumentalizada e sistêmica. Assim, o sistema só alcança sua validade quando se constitui a partir do mundo das ideias. Como diria Benjamin

(1984, p. 55), “as grandes articulações que determinam não somente a estrutura dos sistemas mas a terminologia filosófica — como a lógica, a ética e a estética — não são significativas apenas como nomes de disciplinas especializadas, mas como monumentos de uma estrutura descontínua do mundo das idéias.”

JOGO E APRESENTAÇÃO COMO ELEMENTOS DE TENSÃO ENTRE O SENTIDO E O SIGNIFICADO

A interpretação da existência mediada pela escrita alegórica do corpo, na condição de uma escrita imagética, rompe com o sujeito lógico-analítico e transcendental. Assim, o corpo participa do jogo da linguagem no sentido de apresentar-se a si mesmo e ao mundo e, nesse momento, ele destrói os símbolos cristalizados que conduzem o mundo à ordem objetiva traduzida no movimento contínuo das coisas criadas nas dimensões externa e interna ao pensamento cauteloso e contemplativo.

Desse modo, o corpo expressa a tensão presente nos fenômenos apreendidos, pois o jogo e a apresentação corporal não são instâncias de saberes absolutos constituídos pelo símbolo apreendido na média no sentido aristotélico. O jogo e a apresentação se encontram na dimensão simbólica, que transitam na alegoria, que rompe com a média entre particular e universal. Um particular que não necessita do universal para existir, mas que o reconhece como totalidade.

Portanto, não se trata de uma alegoria da ordem convencional entre imagem e significação, mas de sua forma de expressão como linguagem e como escrita no corpo, propiciando elementos de tensão entre sentido e significado expressos no corpo a partir da percepção alegórica. Assim, “a força do fazer-dizer do corpo e o significado do proferimento não são exclusivamente determinados pelo contexto antecedente ou “posições”; um proferimento pode ganhar sua força exatamente em virtude da quebra do contexto que ele performa.” (BUTLER, 2000, p. 257).

Ademais, a constituição da consciência corporal resulta das emoções, das ações e da interação social. Dessa forma, o sentido e o significado expresso pelo corpo que se compreende a partir da consciência corporal de si, parte das experiências que vão se acumulando na memória do próprio corpo, firmando, assim, sua consciência sensorial que se projeta a outros corpos. Isto pressupõe um aprendizado que não necessariamente atravessa o sujeito lógico-analítico e transcendental, embora toda tradição filosófica firme a construção do conhecimento a partir dos princípios da razão que legitima o sujeito

transcendental.

Contudo, não se pode negar que a proposta kantiana delinea, de certo modo, a supressão da experiência do corpo em prol de uma emancipação racional que busca uma ordem racional fechada às possibilidades de estabelecer relações com a consciência corporal capaz de produzir realidade, fala e escrita descomprometida com a análise e a síntese do pensamento. Butler recorrendo a Austin, aponta que o ato de fala expressa a contribuição do corpo e sua relação com a linguagem.

[...] sustento que um ato de fala é um ato corpóreo, e que a “força” do performativo nunca é totalmente separada da força corpórea: isso constituindo o quiasma da ‘ameaça’ enquanto ato de fala ao mesmo tempo corpóreo e lingüístico [...] em outras palavras, o efeito corpóreo da fala excede as intenções do falador, propondo a questão do ato de fala ele mesmo como uma ligação do corpóreo e forças psíquicas (BUTLER, 2000, p. 255).

Butler (2000) assinala que a relação entre o performativo e a força corpórea implica ruptura com contextos preestabelecidos. Nesse aspecto, o ato de fala também é processo corporal, uma vez que o corpo reúne informações transitórias que contribuem no ordenamento da fala performativa. Nesse sentido, pensar o corpo na experiência cênica expressando a fala performática significa produção contínua de signos percebidos e transformados na troca de informações internas e externas, na subjetividade e no mundo. Então, dentro dessa perspectiva, instala-se na comunicação poética de Baudelaire e no jogo infantil (visto como apresentação do mundo a si mesma) também uma forma de produção de significado que escapa à síntese analítica do pensamento.

Vale salientar que Baudelaire se contrapõe à proposta civilizatória do século XIX, que vê no controle das ações humanas a expansão do mercado¹⁴ que impõe valores – típicos da sociedade administrada – alimentando a competitividade, o lucro e o sucesso. Portanto, — se o artista (Baudelaire) é a própria poesia, então, “seu arbítrio não tolera nenhuma lei acima de si, pois ele não é outra coisa senão uma esquálida metáfora da autonomia da arte” (BENJAMIN, 2002, p. 87). E no jogo das significações alegóricas, o sentido que opera mediado pelo símbolo é eliminado de todo seu valor primordial diante da ambivalência da significação alegórica expressa na poesia de Baudelaire.

Do ponto de vista do jogo¹⁵ infantil, a criança parece destituir os símbolos impostos quando quebra a unidade estabelecida entre o rito e o mito que o adulto incorpora ao brinquedo, pois qualquer objeto pode se tornar um brinquedo, isso é notório

nas palavras de Benjamin ao afirmar que a criança quer puxar alguma coisa e tornar-se cavalo, quer brincar com areia e tornar-se padeiro, quer esconder-se e tornar-se bandido ou guarda. Na escolha do próprio brinquedo a criança negligencia o lado mítico e ritualístico do jogo, pois ela conserva, quando o jogo se faz jogo, seu caráter mítico suspende sua dimensão ritual; ou ela deixa permanecer no jogo o rito e elimina sua condição mítica. A profanação da criança negligencia as regras impostas porque ela faz um uso particular do jogo a partir de suas próprias regras momentâneas, isso não significa indiferença ou incredulidade, mas negligência. Agamben assinala que

à religião não se opõe a incredulidade e a indiferença com relação ao divino, mas a negligência, uma atitude livre e distraída – ou seja, desvinculada da religião (aquilo que cuida para que se mantenham distintos) das normas – diante das coisas e do seu uso, diante das formas da separação e do seu significado. Profanar significa abrir a possibilidade de uma forma especial de negligência, que ignora a separação, ou melhor, faz dela um uso particular (AGAMBEN, 2007, p. 66).

Assim, no jogo a criança destitui o brinquedo da condição original. Ela pratica uma espécie de profanação quando atribui ao brinquedo outra utilidade, nessa atribuição ela cria possibilidades diferentes aos jogos e às brincadeiras. A criança consegue isso transitando livre e distraidamente sem a interferência do adulto porque, diferentemente deste, consegue expressar o aspecto fundamental presente no jogo, a profanação; ao profanar ela incorpora às ações uma atitude política e produz seu próprio conhecimento.

Portanto, o jogo elaborado pela criança permite que o próprio jogo aconteça porque os pressupostos do jogo puro não são determinados pela razão ordenadora. No jogo infantil a criança experiencia a tensão, o instante e a linguagem do corpo que facilita despertar o pensamento em seus pormenores. Nestes, a verdade aparece para a criança com a concretude das coisas que lhe aparecem aos sentidos. Portanto, jogar é estabelecer uma tensão entre saber e verdade, onde ordem e desordem ocupam o mesmo espaçotemporal.

Assim, no propósito do jogo, como brincar, a apropriação do objeto torna-se secundária para a criança. Este fato ocorre em virtude da representação do objeto feita pela criança quando brinca não se dar na dimensão de uma consciência que se apossa do saber, mas da representação que revela uma verdade expressa no jogo em que prevalece a interrupção. Dessa forma, a repetição dos motivos que conduz a criança à posse

temporária do objeto demonstra sua capacidade de destruição do pensamento sincrético.

Nessa destituição por meio do jogo, a criança cria critérios e regras para a constituição de um conhecimento que delinea a diferença entre ensinar e educar, apontando que a educação não se restringe à apreensão de signos, mas se inscreve na transição dos signos para o gesto. Este acontecimento se torna a condição de possibilidade para pensar que a escrita infantil como criação tem sua origem nas relações de afetos e sentimentos compartilhados entre ela, as coisas e o mundo, em um tempo experienciado diferentemente do adulto.

Assim, a criança compartilha de modo instantâneo as relações de semelhanças que podem ocorrer por meio da imitação de sons, de gestos e de imagens. E a partir daí ela estabelece, de modo simbólico, sua relação com as coisas e com o mundo, prevalecendo, nessa relação, a magia oriunda da nomeação linguística de um símbolo que, necessariamente, pode não comunicar, mas pode expressar a força oriunda da palavra. Então, se o saber é posse, como assinala Benjamin (1984), o jogo infantil e o jogo lúdico da arte são a destituição dessa posse. Gadamer aponta que existe um traço geral de como a natureza do jogo se reflete no comportamento lúdico.

Todo jogar é um ser-jogado. O atrativo do jogo, a fascinação que exerce, reside justamente no fato de que o jogo se assenhora do jogador. [...]. O verdadeiro sujeito do jogo (é o que tornam evidentes justamente essas experiências em que há apenas um único jogador) não é o jogador, mas o próprio jogo. É o jogo que mantém o jogador a caminho, que o enreda no jogo, e que o mantém no jogo (GADAMER, 1999, p. 181).

Desse modo, a auto-representação do jogo corresponde simultaneamente ao alcance da auto-representação do jogador, ou seja, no momento em que ele joga, ele representa. Portanto, jogar “é sempre representar, é que o jogo humano pode encontrar na própria representação a tarefa do jogo. [...]” (GADAMER, 1999, pp. 183-184). Isto pressupõe que todo representar, de acordo com sua possibilidade, é sempre um representar para alguém. Essa possibilidade do representar ao outro produz a peculiaridade do caráter lúdico da arte. Assim, a representação do culto (Kultspiel) e do teatral (Schauspiel) não se dão do mesmo modo e nem no mesmo sentido, um bom exemplo é a representação da criança no momento do brincar. Nesse o jogo não é um mero representar-se de um movimento ordenado, nem tampouco o mero representar, no qual se revela a criança que brinca, mas um representar que delinea a dimensão do

jogar o jogo. É justamente esse representar do jogar o jogo que deve tornar-se constitutivo para o ser da arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento racionalista, que, inicialmente, tentou afirmar a autonomia do sujeito pensante no campo do conhecimento, desvia-se quando faz da razão um instrumento que reduz a vida aos campos da ciência e da técnica e transforma o corpo em pura imagem (símbolo), impossibilitando-o de perceber-se a si mesmo na condição de linguagem que expressa a vida e as coisas do mundo a partir de seus gestos e movimentos.

Por certo, a consciência pura anula a linguagem corporal e, conseqüentemente, o corpo vivo (com suas vicissitudes) institucionaliza-se como corpo simbólico que permeia a zona do proibido, instalando-se, assim, a culpa que nega ao corpo vivo seu potencial e sua capacidade de transcender a concepção simbólica de si mesmo. O corpo simbólico é determinado por normativas, cujo fundamento se encontra na esteira de um ethos legitimador de uma tradição que vê no corpo vivo o espaço de punição. O corpo como mero símbolo é subjulgado ao intelecto que, por sua vez, delimita a ação dos instintos por produzir sonhos, fantasias e desejos. O intelecto, ao regular o corpo vivo e proibi-lo de expressar-se como linguagem escrita, produz imagens vazias sobre o mundo e as coisas.

A educação teatral permite à criança uma

representação que não elimina o corpo. Este se apresenta no brincar que joga o jogo, possibilitando, assim, a destituição do corpo como mero símbolo e faz prevalecer o corpo vivo que, por sua vez, desloca-se a partir da eliminação do corpo simbólico e do sujeito moderno, transitando entre os espaços sagrado e profano de uma realidade, muitas vezes forjada, por uma existência inautêntica que não o permite re-criar a si mesmo.

Vale ressaltar que a mutilação do corpo vivo por uma concepção moderna de humanidade o transformou em um inumano universal, vinculado a uma racionalidade, cujo critério de existência perpassa a criação do sujeito lógico-analítico e transcendental. Esse sujeito foi constituído por uma razão abstrata responsável por uma concepção formal de identidade, individualidade e psiquê que contribuíram para construção de uma realidade aparente. E na tentativa de encontrar linhas de fuga e espaços para uma vivência autêntica, o corpo vivo traz a destruição construtiva da imagem reversa de um mundo não aparente, ele contrapõem-se a história revestida da verdade do sujeito moderno cujos discursos imperativos excluiu o corpo do processo de elaboração de uma existência autêntica.

Recebido em: 27/03/2016

Aprovado em: 08/04/2016

Publicado em: 26/07/2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2357-710X.2016v4n5p23>

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. (1999). *Dicionário de Filosofia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- AGAMBEN, G. (2007) *Profanações*. São Paulo: Boitempo.
- BENJAMIN, W. (1994). O flâneur. In *Obras escolhidas III: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. 3a. ed. São Paulo: Brasiliense.
- BENJAMIN, W. (2000). A modernidade. In: _____ *A modernidade e os modernos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- BENJAMIN, W. (1984). *Origem do Drama Barroco Alemão*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BENJAMIN, W. (2002). *Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação*. São Paulo: Editora 34.
- BUTLER, J. (1993). *Bodies that Matter: on the discursive limits of sex*. New York: Routledge.
- BUTLER (2000). *Speech Acts Politically*. In: McQuillan Martin. *Deconstruction a reader*. Edinburgo: Edinburgh University Press.
- BUCK-MORSS, S. (1998). *Walter Benjamin: entre moda acadêmica e avant-garde*, pp. 41-56. Texto de uma palestra que a autora proferiu na Universidade de São Paulo no ano de 1998. Tradução de João Roberto Martins Filho.

- DEBORD, G. (2003). *A Sociedade do Espetáculo* (1931-1994). EBookLibris.com, pp. 8-140. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.com/eLibris/socespetaculo.html>. Acesso em: 1o de dez. 2003.
- DESCARTES, R. (1997). *Discurso do Método*. 3. ed. Lisboa: Guimarães Editores.
- DESCARTES, R. (2003). *Speech Acts Politically*. In: McQuillan Martin. *Deconstruction a reader*. Edinburgo: Edinburgh University Press.
- GADAMER, H-G. (1999). *Verdade e método*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- KANT, I. (1985a). *Que significa orienta-se pelo pensamento?* (Was heisst: Sich Im Denken orientieren?) In: KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Tradução Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. Edição bilíngue, 2. ed. Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes.
- KANT, I. (1985b). *Resposta a Pergunta: que é esclarecimento?* (Beantwortung der Frage: Was ist Aufklaerung? 1783, p. 516). In: KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. Edição bilíngue, 2. ed. Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes.
- KANT, I. (2004). *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 4. ed. Piracicaba: Editora Unicamp.
- LEIBNIZ, G. W. (1974). *O que é a Idéia*. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural.
- MATOS, O. C. F. (1997). *Filosofia e a Polifonia da Razão: filosofia e educação*. São Paulo: Scipione.
- MATOS, O. C. F. (2010). *Benjaminianas: cultura capitalista e fetichismo contemporâneo*. São Paulo: Editora Unesp.
- NIETZSCHE, F. W. (2003). *III Considerações Intempestivas: Schopenhauer educador*. In: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Escritos sobre educação/Friedrich Nietzsche*. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003, pp. 138-222.
- NIETZSCHE, F. W. (1993). *Schopenhauer come Educadore* (Considerazioni inattuali, III). In: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Opere 1870-1881*. Introduzione di Fabrizio Desideri, Edizioni integrali. Roma: Grandi Tascabili Economici Newton, 1993, pp. 399- 445.
- NUNES, C. (1993). *Walter Benjamin: os limites da razão*. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Pensadores sociais e História da Educação*. 2. ed. Revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, pp. 89-102.
- PLATÃO (2011). *Diálogos VI: Crátilo* (ou da correção dos nomes), *Cármides* (ou da moderação), *Laques* (ou da coragem), *Ion* (ou ilfada), *Menexeno* (ou oração fúnebre). Tradução, textos complementares e notas de Edson Bini. Bauru, SP: Edipro.
- RANCIÈRE, J. (2009). *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34.

¹ Trabalha na Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza - Fametro, vinculada ao Curso de Serviço Social. Graduada em Filosofia e Mestre em Filosofia (Ética e Filosofia Política) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com doutorado sanduíche pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). raquelcvasconcelos@gmail.com.

² De acordo com Nicola Abbagnano (1999, P. 776), “o Positivismo é um termo que foi empregado pela primeira vez por Saint-Simon, para designar o método exato das ciências e sua extensão para a filosofia (De la religion saint-simonienne, 1830, p. 3). O mesmo termo foi adotado por Augusto Comte para sua filosofia, o qual, graças a ele, passou a designar uma grande corrente que, na segunda metade do século XIX, teve numerosíssimas e variadas manifestações em todos os países do mundo ocidental. A característica do Positivismo é a romantização da ciência, sua devoção como único guia da vida individual e social do homem, único conhecimento, única moral, única religião possível.”

³ Para Abbagnano, dedução corresponde “à relação pela qual uma conclusão deriva de uma ou mais premissas. Podem-se distinguir três interpretações principais: na primeira a Dedução é fundada na essência necessária ou substância dos objetos referidos nas proposições, essa interpretação remete ao conceito de Dedução estabelecido pela lógica

aristotélica; na segunda interpretação, a Dedução se funda nas evidências sensíveis apresentadas nos objetos, sendo que essa definição foi difundida pela lógica estoica ao dividir os raciocínios em demonstrativos ou apodícticos, que concluem por algo de novo e não demonstrativos ou anapodícticos, que não concluem por algo de novo. E a terceira interpretação de Dedução nega que a relação de evidência sensível tenha um único fundamento porque as regras da relação entre objeto e pensamento derivam de um acordo que se dá de modo arbitrário.” (ABBAGNANO, 1999, p. 232-235).

⁴ A propósito, a indução é um procedimento que parte de fenômenos particulares para se inferir uma verdade universal.

⁵ Ver o texto de Nobert W. Bolz, *Onde encontrar a diferença entre uma obra de arte e uma mercadoria: teoria da mídia em Walter Benjamin*, 2008, p. 1.

⁶ Clarice Nunes afirma que em Walter Benjamin a consciência é o tempo todo testada, depurada e refinada pela experiência, mas essa experiência não é apenas o que se passa no mundo sensível. Sua busca por uma experiência autêntica leva-o a examinar suas lembranças e a tentar compreender a cultura jovem do movimento estudantil berlinense da década de 1910, quando foi fortemente marcado pelas concepções do educador Gustav Wyneken. (2008, p. 91).

⁷ Clarice Nunes afirma que —a experiência nasce poética, na relação com a natureza, o mito, a memória e a tradição. (Ibidem).

⁸ Como afirma Guy Debord nas seguintes teses: —1 -- Toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era diretamente vivido se esvai na fumaça da representação. 2 -- As imagens fluem desligadas de cada aspecto da vida e fundem--se num curso comum, de forma que a unidade da vida não mais pode ser restabelecida. A realidade considerada parcialmente reflete em sua própria unidade geral um pseudo mundo à parte, objeto de pura contemplação. A especialização das imagens do mundo acaba numa imagem autonomizada, onde o mentiroso mente a si próprio. O espetáculo em geral, como inversão concreta da vida, é o movimento autônomo do não-vivo. (DEBORD, Guy. *Sociedade do espetáculo*, 2003, p. 8-9).

⁹ Para Nicola Abbagnano a soteriologia é a —doutrina religiosa da salvação sobre o aparecimento de tendências soteriológicas no ocidente, (1998, p. 921).

¹⁰ Na *Origem do drama barroco alemão* (1925), Benjamin faz a leitura da imagem histórica do século XVII e percebe que a Reforma Protestante, para atingir as prerrogativas reais, fortalece a tese do direito divino para afastar por completo a intervenção de Roma. A partir da tese do direito divino o soberano vê na Reforma a saída para fugir da tutela papal e, assim, assumir de direito e de fato a tutela dos súditos. Assim, o direito divino contribui significativamente para o monarca somar todos os atributos de que precisava para deter o poder político e espiritual dos súditos, tendo por trás todo o rigor da moral luterana cuja premissa revela que o destino não é nem um acontecimento puramente natural, nem puramente histórico. (BENJAMIN, 1984, p. 152). Na verdade, o destino resulta do legado de uma tradição perpetuada a partir da destruição do ethos histórico. (Idem, p. 111), cuja concepção permeia a anti-história estoica.

¹¹ Uma concepção de destino fechado perpetuou-se de certo modo por toda Europa durante o século XVII, transitando para a ação política em virtude da influência do luteranismo, pois —os grandes dramaturgos alemães do Barroco eram luteranos. Enquanto nas décadas da Contra-Reforma o catolicismo tinha impregnado a vida profana com toda a força de sua disciplina, desde o início o luteranismo manteve com a vida cotidiana uma relação antinômica. À moralidade rigorosa da vida do cidadão, por ele ensinada, contrapunha-se sua renúncia às boas obras. Ao negar o efeito especial e miraculoso dessas obras, ao abandonar a alma à graça da fé, e ao considerar a esfera secular e política como um campo de prova para uma vida apenas indiretamente religiosa, e na verdade destinada à demonstração das virtudes burguesas, o luteranismo conseguiu sem dúvida instalar no povo uma estrita obediência ao dever, mas entre os grandes instilou a melancolia. [...] Naquela reação excessiva que em última análise excluía as boas obras como tais, e não apenas seu poder de determinar o mérito e de servir como expiação, manifestava-se um elemento de paganismo germânico e uma crença sombria na sujeição do homem ao destino. (BENJAMIN, 1984, p. 161-162).

¹² A respeito da posição de Benjamin contra a concepção de História atrelada ao destino fechado, acrescenta Susan Buck-Morss, o modo como construímos o passado determina a nossa compreensão do curso presente. Para usar a metáfora de Benjamin, o vento da história mundial sopra do passado; nossas palavras são as velas; a forma como são postas as determina enquanto conceitos. (BUCK-MORSS, Susan. *Walter Benjamin: entre moda acadêmica e avant-garde*, 1998, p. 3-4).

¹³ Para Olgária Matos (1997, p. 152), constitui-se um universo governado pelo princípio da abstração, mundo reificado, no qual o homem reifica o homem; um mundo da equivalência e da indiferença (*Vergleichung*) entre coisas e coisas, homens e homens, homens e coisas. Nesse universo se impõe um redimensionamento da razão, que reconcilia seus aspectos instrumentais (controle da natureza e busca da exatidão e do cálculo) com a dimensão qualitativa do mundo, com a passividade, a sensorialidade e a sensualidade dos indivíduos. .

¹⁴ Aqui faço uma analogia à observação de Olgária Matos quando afirma: — o mercado é o agente subordinador de todas as esferas da vida ao fator econômico. E a indústria cultural é a expressão mais patente da insolvência da

educação formadora (Bildung) sob o impacto de valores empresariais, da competição, do lucro e do sucesso. (2006, p. 40).

¹⁵ A respeito do jogo, Giorgio Agamben afirma que —o jogo quebra a unidade (entre rito e mito): como ludus, ou jogo de ação, faz desaparecer o mito e conserva o rito; como jocus, ou jogo de palavras, ele cancela o rito e deixa sobreviver o mito. (AGAMBEN, 2007, p. 67).