

## Para se pensar o ensino do teatro guiado pela anima

**Autora:** Veronica Fabrini Machado de Almeida - Universidade Estadual de Campinas

### Resumo

Este artigo tece linhas de conexão entre o ensino, o imaginário e o pensamento feminista, buscando pensar o ensino do teatro a partir do reconhecimento das dimensões ontológicas e epistemológicas do imaginário. Com esse propósito, estabelece o diálogo entre algumas ideias do filósofo Cornelius Castorians, do psicólogo James Hillman e da historiadora Margareth Rago.

**Palavras chave:** teatro, imaginário, feminismo.

### Abstract

*This article presents connecting lines between teaching, imagery and feminist thought, seeking to think theater teaching from the recognition of ontological and epistemological dimensions of the imagination. For this purpose, it establishes a dialogue between some philosopher's ideas Cornelius Castorians, psychologist James Hillman and historian Margarete Rago.*

**Keywords:** theater, imaginary, feminism.



Fig. 01: "Eve Tempted by the Serpent", 1799-1800, William Blake

***Aquilo que hoje está provado não foi outrora mais do que imaginado***  
**William Blake**

***Conhecer não consiste, necessariamente, em construir sistemas sobre bases pré-determinadas –  
trata-se, sobretudo, em dialogar com a incerteza.***  
**Edgar Morin**

**Imagem um:** Uma imensa arena cercada de arquibancadas de pedras. Entra uma atriz, ela parece imensa, maior que um ser humano comum; entra seguida de um coro. Ela é Medeia, e vem acompanhada das mulheres de Corinto.

*Medéia: Para os mortais, quanto mal é o amor.*

**Imagem dois:** Um tablado de madeira, com um proscênio prolongado, circundado por três lados pelo público. A parte de trás está coberta por teto onde se vê pintado constelações do zodíaco. Por um balcão, na parte superior, se vê Julieta, debruçando-se em direção ao chamado de Romeu.

*Romeu: [...] eis minha dama. Oh, sim! É o meu amor. Se ela soubesse disso! Ela fala; contudo, não diz nada. Que importa? Com o olhar está falando.*

**Imagem três:** Palco italiano e confortáveis cadeiras de veludo. Black out total, sendo suavemente quebrado por uma luz tênue, atmosférica, que ilumina á contraluz uma gaivota empalhada.

*Nina: Por que disse que beijava o chão onde eu pisava, quando deveria é me matar? Estou tão consumida? Seria tão bom poder descansar... Descansar! Sou uma gaivota... Não! Sou uma atriz.*

**Imagem quatro:** Um estacionamento a céu aberto. Em meio às carcaças de automóveis, vê-se um imenso monte de terra. Aproximando um pouco mais, vê-se que ali naquele monte, há uma mulher enterrada até a altura do peito. Sua fala é precisa como música, entrecortada de pausas e pequenos movimentos.

*Winnie: A campainha. (Pausa) Fere como uma faca. (Pausa) Uma foice. (Pausa) Não se pode ignorá-la. (Pausa) Quantas vezes... (Pausa)... estou dizendo quantas vezes eu digo, "Ignora, Winnie, ignora a campainha, fica surda, simplesmente dorme e acorda, dorme e acorda, como te der na telha, abre e fecha os olhos como você quiser, ou do modo que você achar melhor." (Pausa) Mas não. (Sorriso) Agora não. (Sorriso mais largo) Não, não.*

**Imagem cinco:** Um pedaço de terra seca, batida. Misturado a poeira do chão, lantejoulas e marcas de pés descalços e calçados, rastros que contam que por ali, Catirina desejou comer a língua do boi, num folgado de dança, narração e música.

*O céu forrado de veludo azul marinho veio ver devagarinho onde o boi ia dançar...*

Imagens como essas podem desdobrar-se em infinitas outras, pois há tantos Teatros quanto se queira pensar: o do texto, o do corpo, o do jogo, o da razão, o do pensamento, o do ritual, o da crítica, o do divertimento, o da tradição, o da ruptura, o do logos, o do

mito, o da performance<sup>1</sup>, o da representação, o da *mímesis*, o da ilusão, o da fé e da festa, e muitas vezes, a combinação desses ingredientes em proporções diversas. Por isso mesmo, há múltiplas maneiras de se pensar o ensino dessa arte essencialmente coletiva, relacional, efêmera e diversa – talvez justamente por esses atributos. No entanto, há na atualidade uma forma hegemônica de pensamento que reduz, seca e mutila o Teatro; esta é a forma hegemônica que rege a maior parte das instituições de ensino, ou pior, é ela que conforma o modo pelo qual o ocidente, especialmente desde a modernidade, concebeu e segue concebendo paradigmaticamente o que seria *ensino*. Tão importante quanto reconhecer os avanços no campo da educação é reconhecer o quão árduo tem sido romper esse paradigma<sup>2</sup>.

Saber é poder<sup>3</sup>. Saber e poder se implicam mutuamente de modo que não há poder sem que se tenha estabelecido um saber, da mesma forma que o saber constitui relações de poder. O *saber* e sua *transmissão* é ponto chave na manutenção das estruturas de dominação nos mais diversos campos das atividades humanas. Reconhecer que há outras formas de saber, outras formas de construir conhecimento é um primeiro passo para se pensar o ensino. Parece óbvio. No entanto, agir e refletir numa perspectiva plural, polivalente, complexa e não hierárquica não é uma tarefa fácil. Está entranhado em nós a ilusão de uma verdade absoluta, estão entranhadas em nós as mais diversas formas de dominação e a mais sutil e mais perversa, é a dominação do imaginário. Qual nosso imaginário sobre teatro? Qual nosso imaginário sobre ensino? Em que medida o imaginário conforma aquilo que entendemos por teatro ou por ensino? Por outro lado, como o teatro e o ensino podem formar, instaurar campos imaginários?

Pode –se dizer que, a despeito das reviravoltas paradigmáticas no campo do conhecimento e de sua transmissão, no plano geral ainda operamos de modo binário e por exclusão, ainda nos atormentam as ambiguidades, os paradoxos, as aporias. Este tormento tem sua história, a história das formas hegemônicas<sup>4</sup> de se pensar, a história das dominações epistemológicas, e tais dominações conforma e são conformadas pela dimensão imaginária<sup>5</sup>.

Se há poder, há também formas de resistência contra toda hegemonia, contra as múltiplas formas de dominação. Se há formas hegemônicas de se pensar o ensino, há também formas contra hegemônicas de pensa-lo como fizeram Maria Montessori, Sabine Spielrein,

<sup>1</sup> Ainda que haja teatros com ênfase no performativo é fundamental reconhecer a independência desta como linguagem.

<sup>2</sup> É desanimador constatar que no Brasil, de modo geral, do ensino básico à universidade, este paradigma ainda traz as marcas da educação prussiana.

<sup>3</sup> A relação saber-poder é aspecto fundamental do pensamento de Foucault.

<sup>4</sup> Etimologicamente, hegemonia deriva do grego *eghestai*, que significa "conduzir", "ser guia", "ser chefe", e do verbo *eghemonuo*, que quer dizer "conduzir", e por derivação "ser chefe", "comandar", "dominar".

<sup>5</sup> Esta dimensão imaginária abrange tanto o imaginário social, quanto o imaginário de cada pessoa. O modo como o leitor "imaginou" as imagens na abertura deste artigo ou a maneira como a imagem de Eva e Serpente (fig. 01) o afetou, estão permeados por essa complexa rede de fluxos entre interioridade do sujeito (sua dimensão subjetiva) e a exterioridade social (sua dimensão antro-social).

Jean Piaget, John Dewey, Paulo Freire, Edgar Morin, apenas para citar alguns. Porém, para pensa-lo na contramão, é importante reconhecer que vivemos sob uma ditadura paradigmática e que esta tem uma história. O próprio exercício de se pensar sobre o ensino de teatro, a arte da *imaginação encarnada*, nos coloca frente a frente ao monstro castrador que estabeleceu um sinal de equivalência entre conhecimento e racionalidade, ou seja, a *luz da Razão*. O grande paradigma da modernidade e seus pressupostos de *ordem*, *separação* e *razão* colocam o ensino da arte sob uma mirada redutora, infértil, formatadora, comprometendo a singularidade do próprio *ser* da Arte. No território da Arte e da criação artística, devemos nos abrir à desordem inerente aos processos criativos, ao caos que permite emergir o novo sob configurações inesperadas, à singularidade, às dissoluções das fronteiras entre sujeito e objeto, e, sobretudo, ao estatuto da imaginação fundadora como guia e soberana. O problema não é a Razão em si, mas a Razão como paradigma hegemônico da modernidade.

O filósofo Cornélius Castoriadis, em sua crítica da razão, considera-a necessária, porém insuficiente para a compreensão do mundo e da humanidade. Castoriadis reconhece que a razão está atrelada à *dimensão imaginária*, pois ela, base de nosso imaginário sobre ensino, e o mito, base do nosso imaginário sobre teatro, são *diferentes* ainda que *inseparáveis*. Segundo o autor (CASTORIADIS, 1987, p.163), a própria razão é obscura na sua relação com o que não é a Razão

[...] devemos pôr em questão a grande loucura de Ocidente moderno, que consiste em estabelecer a "razão" como soberana, entender "razão" como racionalização, e racionalização como quantificação. É esse espírito, sempre em ação, que precisamos destruir. Precisamos reconhecer que a "razão" não passa de um aspecto ou dimensão do pensamento, e que ela enlouquece quando se autonomiza.

Para o autor, a dimensão criadora ou imaginária (fundamental para o as artes) foi deixada de lado na tentativa de se explicar cientificamente a história e os movimentos sociais, partindo-se de uma mesma matriz teórica, isto é, as leis econômicas, no marxismo, os elementos invariantes, no estruturalismo e as necessidades universais, no funcionalismo. Observa-se nos três, o domínio da *lógica dos conjuntos e das identidades*, própria da lógica aristotélica<sup>6</sup>, desenhando uma ontologia na qual o ser é um *ser determinado*.

Tanto a ciência quanto a educação moderna – e aqui lembramos que o modelo da educação moderna é filho do despotismo esclarecido, o qual buscava formar obedientes súditos do estado – tomavam o mundo como uma grande máquina ordenada e o principal desafio era descobrir as leis que regiam esse determinismo. Para isso é preciso distinguir, separar, ordenar... Este princípio de disjunção se expressa na separação das disciplinas, no conceito

<sup>6</sup> Na lógica aristotélica, "Efetivamente, é impossível a quem quer que seja acreditar que uma mesma coisa seja e não seja" (ARISTÓTELES, *Metafísica*) e ainda, segundo o princípio da não-contradição, uma proposição e sua negação não podem ser ambas verdadeiras. Já Riobaldo, em *Grandes Sertões* (Guimarães Rosa) diria: "**O senhor ache e não ache. Tudo é e não é...**". Para o ensino do teatro é mais lúcido caminhar com Riobaldo. No teatro, tudo é e não é.

de experimento no qual o objeto é retirado do seu contexto original e analisado num meio artificial e controlável e na clássica separação entre observador e a observação, na qual o sujeito da observação é sempre *exterior* ao observado. Seu modo de operar obedece ao procedimento empírico-racional e sua obediência às regras de indução e dedução. Castorians nomeia esse procedimento racional de *lógica conjuntista-identitária*, comprometido com os princípios da contradição, da identidade e do terceiro excluído, como nos princípios clássicos da lógica aristotélica.

A escola moderna nasce sob esse modelo, num contexto positivista<sup>7</sup> regido por uma economia industrial direcionada a obter o maior número possível de resultados observáveis e quantificáveis, com o menor esforço e investimento possível, lançando mão de leis gerais, de fórmulas "científicas". É digno de nota que o conceito de educação pública, gratuita e obrigatória tenha surgido no final do século XVIII, como dissemos acima, filho do despotismo esclarecido, regido pela diretriz do controle e da disciplina<sup>8</sup>, não para formar livres pensadores, mas massas que se pudesse preparar para as guerras ou para a indústria. Igualmente digno de nota é o fato dos grandes empresários das indústrias serem os mesmos a financiarem a escola obrigatória por meio das suas fundações, como é o caso de Henry Ford.

A escola foi e tem sido uma ferramenta para formar trabalhadores úteis ao sistema, uma fábrica de cidadãos eficazes e consumidores adestrados, uma ferramenta útil para que a cultura permaneça sempre a mesma, anestesiada, tranquila e limpa. É esse ainda o modelo de escola que nos assombra, da educação básica ao ensino superior, de modo mais ou menos explícito. É em contraposição a esse modelo que deve atuar o ensino de teatro. Pois o ensino do teatro é (ou deveria ser) o anti-modelo desta escola formal, positivista.

O *ensino* implica diretamente na dimensão do conhecimento. Se até meados do século XX, o conhecimento se debatia entre ordem e desordem, da segunda metade do século para cá, o conhecimento é redimensionado pelo surgimento das ciências sistêmicas e com isso, problematiza-se, a separação das ciências e dos saberes. Busca-se uma razão aberta, pois a própria ciência, nos mostrou que estamos imersos num universo incerto (e isso, desde a enunciado da mecânica quântica, o princípio da incerteza de Heisenberg<sup>9</sup>, de 1927!) E até mesmo o próprio universo é questionado pela noção de *multiverso*. O conhecimento se desdobra continuamente, quase se pode dizer que no limite, se desfaz a fronteira que o separa da imaginação.

<sup>7</sup> Ver em <http://www.educacionprohibida.com/> (Acesso em: 30 mai.2015.)

<sup>8</sup> Sendo o corpo fundamental no ensino de teatro, vale lembrar Foucault (FOUCAULT, 1997, p. 119): "o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil e inversamente."

<sup>9</sup> Com a formulação do *Princípio de Indeterminação de Heisenberg*, a **ambiguidade** torna-se o fundamento da descrição científica. Tal princípio estabelece a impossibilidade de medir, simultaneamente, a posição e a velocidade (ou impulso) de uma partícula. Logo, nunca é possível conhecer exatamente o estado de um determinado sistema físico. No campo do teatro, podemos espelhar este princípio na ambiguidade ator-personagem, performer e figuras ficcionais.

Para Edgar Morin (MORIN,1996, p.19) não existe um fundamento certo para o conhecimento. *"Nem a verificação empírica nem a verificação lógica são suficientes para estabelecer um fundamento certo para o conhecimento. Este vê-se de repente condenado a trazer no seu âmago uma hiância que não se pode fechar"*.

O esforço em se pensar o ensino do teatro como um contra movimento à rigidez positivista que ainda domina a maioria dos espaços de ensino (do jardim da infância a universidade) nos coloca prazerosamente frente a essa hiância, frente a essa boca aberta e cheia de apetite, do desejo de conhecer. O teatro quer conhecer com a imaginação encarnada, com as imagens e com o corpo. O teatro abarca o conhecimento sensível, emocional, somático, motor e o conhecimento mítico, arquetípico, simbólico. O ensino do teatro nos impulsiona vertiginosamente e inexoravelmente para fora do modelo hegemônico, pois assim como deseja Castoriades, para o teatro, *a imaginação funda o ser*. Para o filósofo "o ser é criação. O imaginário e a imaginação são o modo de ser que essa *vis formandi* do ser em geral toma, nesse rebento do ser/ente total que é a humanidade... Se não fosse isto, o ser seria sempre o mesmo. O ser humano não existiria, a vida não existiria etc." (CASTORIADIS, 1999, p.104). Manuel Losada (LOSADA, 2009, p.44-48) é preciso em elucidar o pensamento do filósofo e a radicalidade com que ele reivindica a dimensão ontológica da imaginação.

O imaginário radical é o fio condutor do pensamento de Castoriadis. Este conceito lhe permite pensar a dimensão criadora do sujeito e do social-histórico. As categorias do pensamento moderno não servem para postular a dimensão criadora: foram elaboradas para pensar a identidade e a permanência; o imaginário radical foi elaborado para pensar a alteridade e a criação. Pretendo mostrar que o projeto de Castoriadis implica um novo referencial teórico, isto é, uma nova maneira de entender o ser, uma nova compreensão do homem, assim como uma nova maneira de organizar o conhecimento, vale dizer, uma relação entre as ciências naturais e sociais.

[...]

Trata-se, inicialmente, de uma inversão ontológica. Por dois motivos: 1). Colocar o imaginário no centro e na base de seu projeto teórico significa entendê-lo a partir de um novo estatuto ontológico. Dito de outro modo, não se trata de algo periférico ou secundário, de caráter anedótico, para o sujeito e para o social-histórico; a imaginação e o imaginário pertencem à ordem constituinte do humano, ali onde emerge o mundo do sujeito e do social-histórico; 2). O imaginário assim considerado implica outra matriz ontológica, outra maneira de pensar o ser, não como algo determinado, pronto, dado de uma vez por todas. Implica pensar o ser como fluxo, como rio, como magma, em constante transformação<sup>2</sup>. Como diz Castoriadis, pensar o social-histórico como autocriação *"requer uma conversão ontológica radical"* (CASTORIADIS, 1987, p.237).

Losada nos lembra ainda que esta *inversão ontológica radical* implica numa *inversão epistemológica* igualmente radical, ou seja, inverter um tipo de saber que reduz o humano ao físico ou ao biológico, resgatando o imaginário que havia sido exilado na periferia e recolocando-o no centro epistemológico, ou seja, *pensar a partir do imaginário*. Dado ao caráter radical (no sentido mesmo de *raiz*), de tais inversões, Castoriadis nomeia este conceito matricial de *imaginário radical*

[...] o imaginário radical não é especular nem combinatório, é criador. Não reproduz os dados fornecidos pela percepção, nem combina elementos do mundo racional. É criação, gênese ontológica, posição/instituição de uma *nova forma* de ser. Esta ideia é inconcebível e impensável a partir do referencial lógico-ontológico do paradigma da modernidade (LOSADA, 2009, p.51).

Um ensino do teatro que deseje se contrapor ao imperialismo positivista exige, portanto, que levemos em conta de modo *radical* a dimensão do imaginário, quer este seja abordado no território sócio histórico e político como faz Castoriadis e o *imaginário radical*, quer no território da psique como fazem Jung e Hillman com a ideia de *anima*<sup>10</sup> e *soul making*, quer no território antropológico, no pensamento de Gilbert Durand e Maffessoli<sup>11</sup> com a *antropologia do imaginário* e a *mito-crítica*, quer no poético, como propõe Gaston Bachelard<sup>12</sup> e sua *poética do devaneio*. É importante ainda sublinhar que esses não são territórios estanques, são permeáveis uns aos outros e, em última análise, os pensadores

<sup>10</sup> O conceito de alma/*anima* é central no pensamento de James Hillman. Nele há um trânsito entre a interioridade e a exterioridade da psique/alma, sendo ela a mediadora neste trânsito. O pensador escapa da ideia da psicologia enquanto clínica e a toma como campo de conhecimento do humano.

<sup>11</sup> No pensamento de ambos, destacam-se as relações antropológicas do imaginário, com ênfase na dimensão simbólica. Em ambos, a relação entre *imaginário*, *sociedade* e *cultura* é amplamente investigada. Durand, assim como Jung e Hillman, foi membro do *Círculo de Eranos*, co-fundador do *Centro de Pesquisas sobre o Imaginário*, em Grenoble. Maffessoli foi aluno de Durand, explora as questões do imaginário nas sociedades pós-modernas e é o atual presidente do *Centro de Pesquisas sobre o Imaginário*.

<sup>12</sup> Gaston Bachelard, filósofo francês foi antes de tudo um professor, mestre de Gilbert Durand. Foi um pensador revolucionário, tanto da epistemologia da ciência quanto da filosofia da criação artística, nomeadas respectivamente *pensamento diurno* e *pensamento noturno*. No campo da ciência, propõe o *novo espírito científico* (*Le nouvel esprit scientifique*, de 1934, *La formation de L'esprit scientifique*, de 1938, *Le rationalisme appliqué* de 1949, *L'Activité rationaliste de la physique contemporaine* e *Le matérialisme rationnel*, de 1953), buscando conjugar empirismo e especulação teórica, valorizando, portanto, o campo do imaginário. Em seu pensamento noturno, sobre a criação artística, temos a imagem como guia, como matriz do devaneio e do devir enquanto método. Destacam-se aqui suas obras sobre a poética material sobre os quatro elementos (*La psychanalyse du feu*, de 1937, *L'Eau et les rêves*, de 1942, *L'Air et les songes*, de 1943, *La terre et les rêveries de la volonté*, de 1948) e sobre o devaneio (*La poétique de l'espace*, de 1957), *La poétique de l'a rêverie*, de 1961.

citados reivindicam para o imaginário uma dimensão ontológica, ou seja, o imaginário *funda o ser*.

O ato de imaginar -chave no trabalho do ator e, portanto, chave no ensino do teatro- é fundador, ele instaura o real. É puro exercício do *dever*, é uma *abertura*, e como tal, imponderável, incerto, diverso, múltiplo. Atravessa a concepção desses pensadores a ideia de *ser como dever*, como *fluxo*, indeterminado, do *ser* entendido como processo aberto, sendo possível pensar numa ontologia da criação, ou ainda, nas palavras de Castoriadis, "O que *é* não *é* jamais **fechado**. O que *é*, é aberto, ou o que *é*, é sempre, também, **a ser**." (CASTORIADIS, 1992, p.88) (Grifos do autor). Acrescenta-se ainda que, sendo a imaginação criadora, essa indeterminação não se confunde com um caos arbitrário ou mesmo irracionalidade, pois a criação é proposição de novas determinações, de novas formas, de novos possíveis e impossíveis, definidos a partir do momento em que a forma é colocada. Criar é dar forma – e a Arte sabe bem disso. À essa maneira de operar chamamos *analogia*, a forma de operar do mito, do inconsciente, dos sonhos e da linguagem poética. Castoriadis se refere a essa dimensão fluida como uma espécie de terceira dimensão, a dimensão magmática, possuidora de uma lógica própria, ou *lógica dos magmas ou das significações*, ou ainda a lógica das significações imaginárias.

James Hillman, por sua vez, desdobrando o pensamento de Jung (interdisciplinar em sua origem, como se pode constatar pela natureza dos *Círculo de Eranos*) afirma que o imaginar é um *fazer alma*<sup>13</sup>, ou seja, é através da imaginação que o ser se autogera. *Grosso modo*, há na psicologia complexa (uma das formas de nomear a psicologia junguiana, além de psicologia profunda) uma linha que costura (ou enovela) inconsciente-imagem-alma<sup>14</sup>. Hillman entende por alma toda possibilidade imaginativa na natureza humana, a qual se manifesta por meio do sonho, da fantasia, da especulação reflexiva pela imagem. A alma reconhece todas as realidades como primariamente simbólicas ou metafóricas. Para Hillman, as metáforas são as bases da linguagem da alma, ou seja, a alma, para esse autor, teria a poesia como linguagem

Hillman adota o que ele chama de uma atitude de "relativismo radical", querendo dizer que a natureza humana é basicamente

<sup>13</sup> Hillman retira a expressão *fazer alma*, "soul making" do poema de John Keats: "chame o mundo, por favor, de vale de fazer alma, [...] descobrirás, então, para que serve o mundo". Esta expressão implica que este fazer está em íntima relação com o mundo, pois não se trata de uma alma individual, como uma dimensão de interioridade individual, mas sim, da alma mundi, a ideia neoplatônica de alma do mundo, ou seja, da interioridade do mundo.

<sup>14</sup> Assim como Bachelard, Hillman alia-se a tradição neoplatônica, a qual toma a alma como *primeiro princípio*, colocando-a num terreno híbrido, *entre* as perspectivas do corpo (o universo sensível, a matéria, a natureza, o empírico) e as perspectivas da mente (o universo inteligível, o espírito, a lógica, as ideias). Essa *perspectiva trinária* (corpo, alma e espírito) nos separa da visão de dualidade ocidental (corpo *versus* mente), aliada ao pensamento de Descartes, retrocedendo até Aristóteles e Platão. O que, para nós, é fundamental, é que nessa tradição dualista, a psique (alma) nunca teve direito a seu próprio logos. Para os estudos do imaginário, esta lógica é a analogia, a lógica da alma e da poesia.

*imaginal* e polimórfica. Nossos “impulsos mais naturais”, insiste ele, “são não-naturais e aquilo que há de mais concreto, do ponto de vista instintivo, em nossas experiências é *imaginal*. É como se a existência humana, mesmo no seu nível básico vital, fosse uma metáfora”. As imagens são anteriores até mesmo ao mundo dos símbolos que, no junguianismo ortodoxo, tornam-se substitutos dos conceitos. No princípio está a *poiesis* – a “criação da alma” através da imaginação e da metáfora. Só podemos chegar ao específico e ontologicamente humano, o “nada” no centro do nosso ser, movimentando-nos pelo modo poético e usando instrumentos poéticos. Somente o poeta em nós está afinado com essa “condição de nada” essencial. Em tudo isso Hillman pretende nada menos do que uma *redução imaginal*; demonstrar por descrição indireta (*circumambulatio*), que, por detrás do empirismo científico (os ‘fatos’ da ciência, o pensamento ‘puro’ e as observações ‘objetivas’) existe um mundo de realidade primordial independente – o mundo *imaginal*. As imagens são os dados básicos de toda a vida psíquica e o modo privilegiado de acesso ao conhecimento da alma.

[...]

Para Jung, a *alma imaginal* é a “mãe de todas as possibilidades”, ligando o mundo interno e externo numa união viva (AVENS, 1993, p.48-49).

Ao ato de imaginar seria este fluir entre consciente e inconsciente coletivo, ou seja, o ato de imaginar seria um modo próprio de pensar *com* e *através* de imagens. Hillman, desde Jung, associa o arquétipo da *anima*, ou seja, do “Grande Feminino” ao pensar por imagens e coloca a *anima* como mediadora do desconhecido (HILLMAN, 1995, p. 143), o que lhe confere um papel fundamental no desejo e ato de conhecer: “1) a *anima personifica o inconsciente coletivo*; 2) a *anima é a função de relação com o inconsciente*; 3) a *anima é mediadora do desconhecido, age como psicopompo para o desconhecido e mostra-se como desconhecido*”. Pensando com imagens e narrativas míticas, podemos exemplificar com a figura de Dante sendo guiado no Céu – dimensão da clareza gnóstica- por Beatriz, na *Divina Comédia*. E se pensarmos no pedagogo também como aquele que guia, aquele que conduz, podemos dizer que, no ensino das Artes, dentre elas o teatro, a *anima* é o pedagogo por excelência.

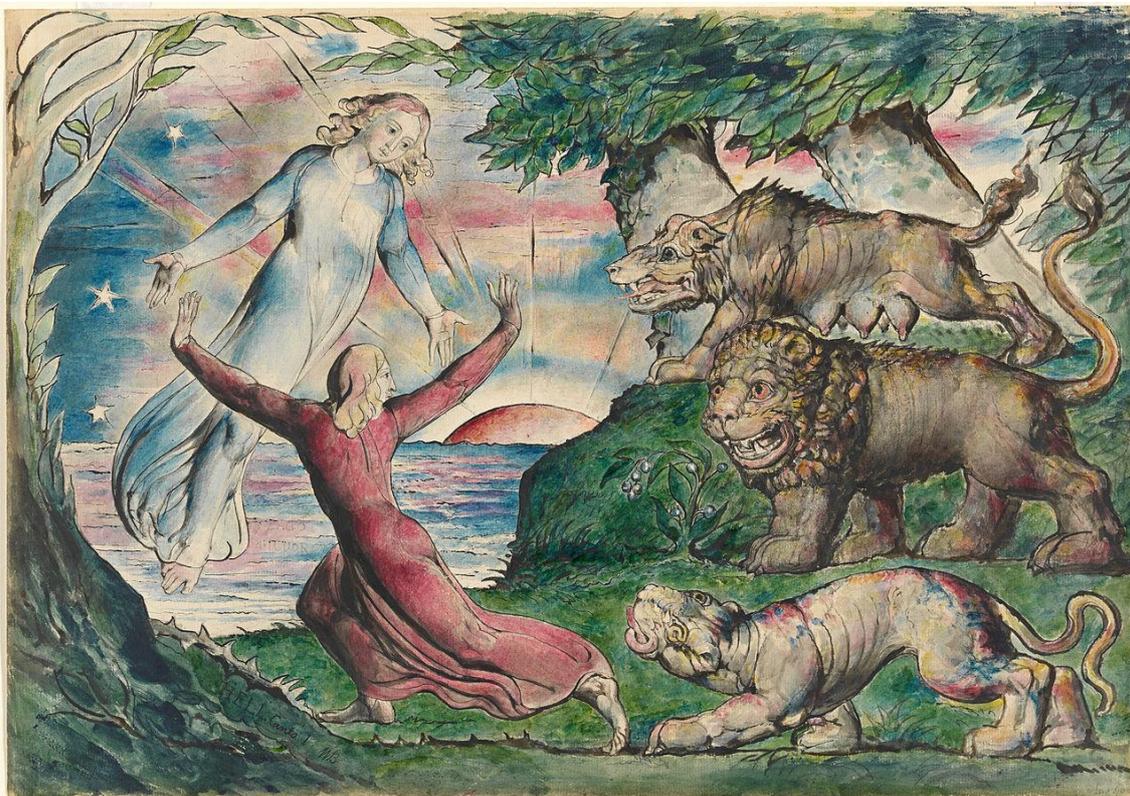


Fig. 02: "Dante Running from the Three Beasts", 1824-1827, ilustração de William Blake para a *Divina Comédia*.

Hillman lembra que Jung chama a *anima* de "arquetipo do feminino" e "arquetipo da vida" e posteriormente relaciona com a Sofia gnóstica (sabedoria). Ambas associações – vida e sabedoria – evidenciam o caráter ontológico e epistemológico da *anima*. Logo, as imagens e o imaginário que geram e são gerados pela *anima* tanto fundam o *ser* como são vias de conhecimento do *ser*.

Ainda que *anima* não seja sinônimo de mulher e sim uma *imagem arquetípica* do feminino, é na mulher onde se projetam as imagens da *anima*; assim como a imaginação ainda é considerada pelo paradigma e pela epistemologia dominante como "a louca da casa", a mulher, quando não assume os valores deste paradigma é igualmente considerada "a louca da academia", pois há um trânsito de mão dupla entre o imaginário, o simbólico e o fático. Neste sentido, Margarette Rago, em seu artigo "Epistemologia feminista, gênero e história" (RAGO, 1998) analisa a contribuição do feminismo para os giros epistemológicos que vem se contrapondo a hegemonia da Razão positivista, e se faz bastante clara em atribuir a esta hegemonia tanto gênero quanto etnia: a Razão é a forma dominante do homem branco europeu, hegemônica e, como está na base da modernidade, é igualmente colonialista, imperialista e capitalista.

Rago empresta a pergunta da feminista Michelle Perrot sobre o ato de fazer/escrever história: existiria uma maneira feminina de fazer/escrever a história, radicalmente

diferente da masculina? E, ainda, existiria uma memória especificamente feminina? Perrot aponta para as diferenças de registro da memória feminina, sendo esta mais atenta aos detalhes, mais voltada para as manifestações cotidianas. Há também, no modo de as mulheres fazerem história, uma valorização do espaço privado, em contraste com a organização racional da sociedade que separa a esfera pública da privada.

O questionamento acerca da singularidade de uma possível epistemologia feminista/feminina nos ajudaria também a pensar sobre o ensino do teatro? Creio que sim, principalmente depois que o ensino do teatro se institucionalizou nas universidades e passou a ser regido pelas normas acadêmicas, ou seja, pela epistemologia hegemônica do homem-branco-racional-positivista. É sempre bom lembrar que uma epistemologia circunscreve um campo e uma forma de se produzir e transmitir conhecimento. Ela define o campo conceitual e determina o modo pelo qual se estabelece a relação sujeito e objeto do conhecimento; embora o teatro seja Arte e não Ciência, seu ensino, especialmente nas universidades, vem se "domesticando" pelos dogmas esclerosados da Razão, que muitos insistem em chamar de conhecimento científico, ignorando inclusive as revoluções paradigmáticas da própria ciência. Segundo Rago

O feminismo não apenas tem produzido uma crítica contundente ao modo dominante de produção do conhecimento científico, como também propõe um modo alternativo de operação e articulação nesta esfera. Além disso, se consideramos que as mulheres trazem uma experiência histórica e cultural diferenciada da masculina, ao menos até o presente, uma experiência que várias já classificaram como das margens, da construção miúda, da gestão do detalhe, que se expressa na busca de uma nova linguagem, ou na produção de um contra discurso, é inegável que uma profunda mutação vem-se processando também na produção do conhecimento científico (RAGO, 1998, p.3).

Afinado com o pensamento de Castoriadis, Rago argumenta que

Não é demais reafirmar que os principais pontos da crítica feminista à ciência incidem na denúncia de seu caráter particularista, ideológico, racista e sexista: o saber ocidental opera no interior da lógica da identidade, valendo-se de categorias reflexivas, incapazes de pensar a diferença. Em outras palavras, atacam as feministas, os conceitos com que trabalham as Ciências Humanas são identitários e, portanto, excludentes. Pensa-se a partir de um conceito universal de homem, que remete ao branco-heterossexual-civilizado-do-Primeiro-Mundo, deixando-se de lado todos aqueles que escapam deste modelo de referência. Da mesma forma, as práticas masculinas são mais valorizadas e hierarquizadas em relação às femininas, o mundo privado sendo considerado de menor importância frente à esfera pública, no imaginário ocidental. [...] a crítica feminista evidencia as relações de poder constitutivas da produção dos saberes.

[...] as teóricas feministas propuseram não apenas que o sujeito deixasse de ser tomado como ponto de partida, mas que fosse considerado dinamicamente como efeito das determinações culturais, inserido em um campo de complexas relações sociais, sexuais e étnicas.

Vale ainda notar a aproximação entre as formulações da **teoria feminista** e a valorização da **cultura** pelo pós-modernismo, ao contrário da **sociedade** para o **marxismo**. Nesse contexto, a História Cultural ganha terreno entre os historiadores, enfatizando a importância da linguagem, das representações sociais culturalmente constituídas, esclarecendo que **não há anterioridade das relações econômicas e sociais em relação às culturais**. (grifo nosso) (Idem, p.5-8).

A valorização das relações culturais trazidas pelos estudos feministas implicam diretamente na valorização do imaginário, pois o imaginário é o DNA da Cultura e da Arte. O proposto deslocamento da história social para a história cultural coloca em evidência a dimensão simbólica, trazendo questões fundamentais para arte, se pensarmos nela não apenas enquanto *linguagem*, mas sobretudo enquanto *imagem*, manifestação explícita de imaginários - e no caso do teatro em imaginários encarnados. Ao próprio ato de *encarnação* soma-se a dimensão de revelação, de tornar visível, nos conduzindo ao lugar de origem do teatro no sentido de *théatron*, que é o lugar de onde se vê, lugar onde algo é *revelado*, e *theamai*, que qualifica esse ver como uma ação especial, uma experiência de intensidade, meditativa, inquiridora, que busca um significado mais profundo, um olhar que interpela aquilo que olha, olhar que traz em seu âmago *uma hiância que não se pode fechar*.

As feministas também apontam para a superação do conhecimento enquanto um processo meramente racional e incorporam a dimensão subjetiva - e aqui a valorização do imaginário adquire o aspecto de interioridade, do imaginário como constituinte do sujeito, como o seu fundamento.

O "modo de operar no feminino" engloba tanto a dimensão diurna do imaginário social, pública, quanto sua dimensão inconsciente, noturna, do universo íntimo e privado. O pensamento feminista trouxe a subjetividade como forma de conhecimento, um conhecimento *em anima* que se opõe radicalmente ao conhecimento objetivo, um conhecimento *em animus*. O feminismo incorpora ainda a dimensão emotiva e intuitiva ao processo do conhecimento, questionando a divisão corpo/mente, sentimento/razão, e propondo uma nova relação entre teoria e prática. Segundo Rago

Delimita-se um novo agente epistêmico, não isolado do mundo, mas inserido no coração dele, não isento e imparcial, mas subjetivo e afirmando sua particularidade. Ao contrário do desligamento do cientista em relação ao seu objeto de conhecimento, o que permitiria produzir um conhecimento neutro, livre de interferências subjetivas, clama-se pelo **envolvimento do sujeito com seu objeto**.

Uma nova ideia da produção do conhecimento: não o cientista isolado em seu gabinete, testando seu método acabado na realidade empírica, livre das emoções desviantes do contato social, mas um **processo de conhecimento construído por indivíduos em interação**, em diálogo crítico, contrastando seus diferentes pontos de vista, alterando suas observações, teorias e hipóteses, **sem um método pronto**. Reafirma-se a ideia de que o caminho se constrói caminhando e interagindo (Idem, p.10-12).

Esses deslocamentos teóricos e práticos trazidos pelas feministas permitem pensar o ensino do teatro sobre as bases do próprio teatro enquanto encarnação do imaginário, em termos *de anima* em constante fluxo, em constante devir e sem um método pronto. Assim como na historiografia feminista, no teatro a teoria segue a experiência e a experiência não é buscada para comprovar a teoria, mas sim para ser vivida. No ensino do teatro se aprende aquilo que se faz. Se aprende jogando. Ou, como diria Beckett em *Esperando Godot*: "dançar primeiro e pensar depois, é a ordem natural das coisas".

## Referências

- AVENS, Robert - Imaginação é realidade. O Nirvana ocidental em Jung, Hillman, Barfield e Cassirer, Coleção Psicologia Analítica, Petrópolis, Vozes, 1993.
- CASTORIADIS, Cornelius, As Encruzilhadas do Labirinto. Rio, Paz e Terra, [1978] 1987. v.I. 535p.
- \_\_\_\_\_. Feito e a ser feito. As encruzilhadas do Labirinto V, DP&A Editora. [1997]. 1999, 302p.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- \_\_\_\_\_. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 29. ed. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1997.
- HILLMAN, James. Anima, Anatomia de uma Noção Personificada, São Paulo, Cultrix, [1985], 1995.
- LOSADA, Manuel. *Imaginário radical: a proposta de Castoriadis à atual crise dos paradigmas das ciências naturais e sociais*. In Boletim Interfaces da Psicologia da UFRuralRJ. v.2, n.1, p.44-62. Rio de Janeiro: 2009. Disponível em: <http://www.ufrj.br/seminariopsi/2009/boletim2009-1/losada.pdf>. Acesso em: 26 dez.2012.
- MORIN, Edgar. *Epistemologia da complexidade*. In: SCHNITMAN, D.F. (Org.) Artes Médicas, 1996. Porto Alegre.
- RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria e GROSSI, Miriam Pillar. (Org.) MASCULINO, FEMININO, PLURAL. Florianópolis: Mulheres, 1998.