

CENA-SELF: O DISCURSO DE SI NA CRIAÇÃO TEATRAL DA ESCOLA

Maria Josélia de Sousa Pereira
joselia.ufc@hotmail.com
UFC

Resumo: Este artigo procura fazer uma reflexão do desenvolvimento de uma prática de criação teatral na escola intitulada SELF, a partir dos materiais autobiográficos e “discursos de si” trazidos pelos alunos. O projeto foi realizado na Escola Estadual de Educação Profissional Professor César Campelo, na cidade de Fortaleza, CE. Participaram do projeto alunos do 2º e 3º ano desta instituição. O processo criativo desenvolvido resultou na instalação performática Self, apresentada no espaço da escola, partindo da investigação de uma linha de criação mais performativa, intercruzando as linguagens do teatro e da performance. A partir de jogos, laboratórios, construção de cenas e entrevistas os alunos foram estimulados a pensar através do espaço das ‘autobiografias’, quais tipos de percepções cada um tinha sobre si mesmo e sobre a construção da própria história, o que extraía de suas experiências e como se dava esse processo de relação entre Vida e Arte, no sentido de traduzir suas experiências/discursos para a cena. Esta pesquisa, portanto, surge a partir da necessidade do movimento da invenção e reinvenção dos discursos do sujeito, no que tange às formas de coerção e normatização sociais e como estes podem ser problematizados, a partir dos aspectos sensíveis, pelo espaço cênico. A instituição escola, lugar de desenvolvimento desta investigação é questionada no sentido de que muitas vezes detêm o poder de agir de forma direta sobre a conduta dos indivíduos, limitando, em muitos casos, os momentos de subjetividade em prol de uma visão tecnicista do ensino. A partir do terreno fértil das histórias de vida, das experiências vivenciais e sensitivas de si, o aluno teve possibilidades de criação de outros discursos e novas percepções da vida e da arte tendo o teatro como um espaço que estimula reflexões subjetivas e estéticas.

Palavras-chave: Self. Teatro. Autobiografia. Discurso. Subjetividade. Escola.

Abstract: This article seeks to reflect the development of a practice of theatrical creation in school entitled SELF, from autobiographical material and "speeches himself" brought by the students. The project was carried out in the State School of Vocational Teacher César Campelo in the city of Fortaleza, Brazil. Participated in the 2nd and 3rd year students project of this institution. The creative process developed resulted in the performative installation Self, presented in the school space, building on the research of a line of more performative creation intercruzando languages of theater and performance. From games, laboratories, construction of scenes and interviews the students were encouraged to think through the 'autobiographies' space, what kinds of perceptions each had about himself and about the construction of history itself, which draw from their experiences and how was this process relationship between life and art, to translate their experiences / speeches to the scene. This research, therefore, arises from the need of the movement of invention and reinvention of the subject of discourse, with respect to forms of coercion and social norms and how these can be problematized, from sensitive aspects, the scenic area. The institution school, place of development of this research is questioned in the sense that often have the power to act directly on the conduct of individuals, limited in many cases, the moments of subjectivity in favor of a technical view of teaching. From the fertile ground of life stories, the experiential and sensory experiences of you, the student had created opportunities for other discourses and new perceptions of life and art with the theater as a space that stimulates subjective and aesthetic considerations.

Keywords: Self. Theater. Autobiography. Speech. Subjectivity. School.

1. CONTEXTUALIZANDO OS PERCURSOS

O presente artigo apresenta uma reflexão e debate sobre as experiências resultantes da pesquisa que desenvolvi no PROFARTES (Mestrado Profissional em Artes) na Universidade Federal do Ceará. O projeto, intitulado Self⁹ foi desenvolvido na Escola Estadual de Educação Profissional Professor César campelo, espaço



onde trabalho como professora efetiva de Artes. Na mesma instituição, além de dar aulas curriculares, orientei um projeto artístico-pedagógico com a participação inicial de 15 estudantes (número que sofreu alterações ao longo do processo), alunos de 2º e 3º ano da instituição. A escola citada conta com uma grade curricular que integraliza tanto o ensino básico quanto cursos técnicos de diversas áreas, visando a formação profissional voltada para a atuação do estudante no mercado de trabalho. Com este grupo de alunos iniciei o meu processo de pesquisa do Mestrado profissional em Artes, tendo como fio condutor do processo criativo em teatro as Autobiografias e discursos de si¹⁰ que cada aluno trazia, atravessados por suas histórias de vida, memórias e experiências, na busca constante da construção e reconstrução de um *self*¹¹ por cada aluno por meio dos discursos que eram feitos pelos mesmos.

Os alunos eram estimulados a narrar, compartilhar e refletir sobre suas histórias de vida, em vistas de tornar o grupo cada vez mais próximo a partir das identificações e amizades que o processo possibilitava. As questões iniciais do projeto objetivavam trabalhar o discurso de si a partir do estímulo: “O que vocês pensam e sabem sobre vocês”. É importante salientar que as etapas não seguiram uma lógica rígida de ações, pois estas muitas vezes se atravessaram, se complementaram, fugiram ao *script*, já que a própria ideia de fazer um projeto onde os participantes falarão de si mesmos já tira todo o sentido de uma narrativa organizada e ordeira, dada nossa incapacidade de sermos coerentes e centrados e à nossa identidade descentrada e fragmentada (HALL, 2015).

Cruzando todas as etapas de desenvolvimento do processo, foram realizadas entrevistas, rodas de conversas e momentos de avaliação das oficinas, onde os alunos-atores expressavam suas visões sobre a temática e o desenvolvimento do projeto. Com encontros regulares, elaborei algumas ações performáticas, sensoriais e conceituais que foram norteadas por estímulos dados em busca de uma relação investigativa da própria história de vida dos alunos, onde traziam experiências e visões de si de maneira poética, estimulados por perguntas/indicações que funcionaram como estímulos para cada estágio criativo. Apresentarei de forma esquematizada um panorama geral de como o processo foi sistematizado em vistas de clarificá-lo ao leitor:

1. Ações cênicas e audiovisuais: produção de textos, vídeos e criações performáticas.

Nesta ação, os atores foram instigados a responder a pergunta: “Quem sou eu”? a partir de diversas intervenções. Em um primeiro laboratório trabalhamos com produção de vídeos, individuais e coletivos, onde eles buscavam falar de si, de suas experiências e memórias, numa tentativa de se reconhecerem, desconstruindo algumas visões e elaborando outros discursos. Em outros encontros, o processo foi direcionado a elaboração de textos, de cunho livre ou com entrevistas semiestruturadas que, assim como os vídeos, discutiam questões referentes a memórias, experiências e retratavam as memórias marcantes de suas vidas e os discursos que

¹⁰ Para Paulillo (2004): “O Discurso de Si se define como sendo aquela modalidade de discurso em que o próprio sujeito enunciativo aí se representa como o objeto do discurso: no Discurso de Si, o “eu” fala de si mesmo num processo auto-reflexivo”. Essas reflexões que os sujeitos expressam a partir desses discursos são constituídas a partir de suas histórias de vida, “relatos de experiências, lembranças de acontecimentos vivenciados, e de enunciações de estados subjetivos, pensamentos e sentimentos experimentados pelo sujeito no passado ou mesmo no presente em que se enunciam”.

¹¹ Apesar de originalmente *self* ser um termo advindo da área psicológica, apresentando os elementos que formam, interna e externamente a personalidade do sujeito, o conceito de *self* será abordado e discutido aqui a partir da visão dos construcionistas, onde o termo é tratado como um “discurso, uma construção social, produto das práticas discursivas nas quais as pessoas dão sentido ao mundo e a suas próprias ações”. (GUANAES E JAPUR, 2003, p.135) O uso do termo e sua relação com o trabalho serão minuciadas no decorrer dos capítulos.



traziam sobre eles mesmos. Era comum, por exemplo, eles dizerem que usavam máscaras, que não demonstravam o que eram nem o que sentiam, ou mesmo dizerem que não se conheciam, não podendo afirmar muitas coisas sobre si. Esta primeira etapa gerou um profundo processo de reflexão sobre a condição do sujeito de ser ‘assujeitado’ pelos contextos sociais em que se inserem, pois eles foram instigados a refletir sobre o *Eu-Social*, mostrando como eles se viam nas diversas instâncias sociais (família, escola, comunidade) e como eles enxergavam a si no pessoal, em seu lado mais singular. A partir desses estímulos, começamos a desenvolver a noção de diferentes discursos, diversas identidades, sujeito fragmentado, descentrado e caótico. Ainda dentro desta perspectiva de ação de discurso, os alunos foram estimulados a trazer criações cênico-performáticas de cunho livre, tendo como referências textos e vídeos produzidos em processo, onde eles, a partir da cena, trouxessem visões de si. Essas ações cênicas foram diferenciadas. Alguns cantaram, outros dançaram, alguns dublaram, outros contaram histórias, outros trouxeram objetos e falaram sobre eles, etc. Em um tempo mínimo de 03 minutos eles fizeram outros discursos e falaram da própria história a partir de cenas. Algumas dessas ações foram reformuladas como material de apresentação final.

2. Ações conceituais

Nesta etapa de processo, os alunos foram estimulados a falar sobre si a partir dos objetos materiais que constituem suas memórias. Remetendo ao Pensamento de Marcel Duchamp (1960), quando este fala da importância da atividade mental em detrimento da obra final, pretende-se aqui uma valorização do conceito mais do que o objeto em si. Os alunos trouxeram materiais diversos (Fotografias de infância, peças de roupa, brinquedos, livros, cd’s/dvd’s, etc), a fim de um resgate, pelo objeto, das experiências/memórias de cada um. A partir da realização de um laboratório, os alunos um a um, falavam sobre seus objetos, a partir da narrativa oral e depois eram estimulados a improvisar com eles, tendo como ponto de partida as memórias que foram aludidas com o objeto.

3. Ações autobiográficas e *Self*

Nesta etapa de trabalho, já cientes de que o processo trabalhava as histórias de vida dos sujeitos e principalmente como essas experiências ajudam a formá-los, fizemos um laboratório de criação onde os participantes reviveriam suas histórias de vida a partir das narrativas, de forma individual e em grupo. O processo ia ganhando uma forma mais deslocada, pois além de trabalharmos com a descrição (dizer a autobiografia), enfatizamos a construção dos discursos, onde os alunos tentavam alcançar suas singularidade e dizer o que pensavam sobre si mesmo, tentando fugir ao modelo coercitivo imposto pela sociedade. A partir disso, começamos a pensar em títulos para nosso processo, algo que remetesse a ideia do que estávamos querendo construir. Daí, começamos a pensar a partir do termo *Self*, na perspectiva de seu sentido primeiro, no que se refere a pensar sobre “si mesmo”. Fizemos algumas experiências para esse objetivo:

Em um primeiro exercício, os alunos construíram uma breve Linha da Vida, ou *linhas da vida*, partindo do entendimento de que nossa história não faz parte de um todo coerente e organizado. Nestas linhas, eles destacavam suas experiências mais singulares e significativas;

Posteriormente, essas linhas da vida eram compartilhadas e algumas delas foram improvisadas a partir da utilização de jogos;



Os atores compartilharam experiências com o grupo, a partir de três estímulos: Experiência feliz, triste ou engraçada. Depois disso, eles escolhiam as mais significativas para o grupo e apresentavam a partir de imagens, etapa amparada numa sequência de jogos do Boal, pertencente à categoria Jogos de Imagem.

Por último, eles foram instigados a improvisar uma cena coletiva utilizando como temáticas propulsoras (fatos de suas histórias de vida). Ambientados cada um em determinado lugar do espaço onde trabalhávamos eles estabeleciam uma ordem de interação a partir da linguagem e da ação, sem perder de vista o objetivo principal que era a criação de discursos de si. Algumas partes dessa ação transformaram-se em cenas, especialmente quando eles falaram da dificuldade de falar sobre si, admitindo que não se conheciam ou que mudavam o tempo todo.

4. Processo de montagem

Nesta etapa, que corresponde aos últimos meses do processo, pensamos em nossa prática ao longo de 01(um) ano de trabalho, na busca de encontrar a melhor maneira de mostrar o processo ao público e em especial para a comunidade escolar-alunos, professores, pais e núcleo gestor-espço de desenvolvimento e discussão do projeto. Daí, avaliamos que o caráter fragmentário do processo não se encaixaria em um espetáculo convencional de teatro, portanto, este processo de montagem foi traduzido ao público relacionando-se a outras linguagens contemporâneas, pela Instalação e Performance, visto que a pesquisa se desenvolve a partir de um processo atravessado pela performatividade¹² que contamina a cena contemporânea. Esta performatividade se afasta da linha representacional mimética, propondo uma ação livre da representação, gerando outras possibilidades de leitura, pois ela não mais representa e sim se apresenta, provocando um impacto corpóreo-sinestésico no espectador. Ao estabelecer os parâmetros que diferenciam o teatro performativo do Teatro tradicional, Féral (2009), afirma que “a performatividade (e o teatro performativo) insiste mais no aspecto lúdico do discurso sob suas múltiplas formas – (visuais ou verbais: as do performer, do texto, das imagens ou das coisas)” (p. 207).

2. Ensino de Arte no contexto técnico-profissionalizante

Desde o seu surgimento na Educação Básica, o ensino de artes sofreu diversas modificações quanto a suas funções e procedimentos metodológicos, sendo ainda um terreno de incansáveis lutas de Arte-Educadores comprometidos com a qualidade de ensino dessa disciplina, a partir da reestruturação do tempo, do preparo de qualidade dos profissionais que atuam na área e da ênfase em todas as linguagens artísticas. Apesar dos inúmeros desafios do ensino de artes nas escolas do país, é inegável a importância formadora que a arte tem para a vivência dos sujeitos, já que consiste numa área de conhecimento que reflete sobre a vida e as culturas, oferecendo possibilidades de expressão e discurso de si, propondo autonomia e reflexão crítica a respeito de como se constitui o mundo, política, social e esteticamente.

¹² O conceito de performatividade é discutido por Josete Féral como um teatro que se assemelha ao pós-dramático, mas o termo performativo é usado por se adequar melhor a seu caráter performático. No teatro performativo, o ator é chamado a “fazer” (doing), a “estar presente”, a assumir os riscos e a mostrar o fazer (showing the doing), em outras palavras, a afirmar a performatividade do processo. A atenção do espectador se coloca na execução do gesto, na criação da forma, na dissolução dos signos e em sua reconstrução permanente. Uma estética da presença se instaura (se met en place) (Féral, 2008, p.209)



O processo de ensino-aprendizagem muitas vezes exige do aluno a emissão de respostas prontas acerca das próprias definições, forçando-o a se apresentar como um sujeito claro, livre de dúvidas e totalmente consciente sobre quem é e aonde quer chegar, na busca de formar os futuros “campeões” bem-sucedidos, independente se atenda ou não as necessidades subjetivas ou problematizem os conflitos vividos pelos estudantes. A partir desse ponto de vista, enfatizo a importância do trabalho com o subjetivo, com os estímulos sensíveis e expressivos dentro da escola junto a todas as disciplinas que formam o currículo, não somente com a disciplina Artes. Para Alarcão (2001), a escola não pode ser pensada apenas como um espaço de preparação para a vida, mas deve ser vista como a própria vida, como espaço primeiro para o exercício da cidadania. Deste modo, a escola, como se apresenta hoje, não tem conseguido acompanhar os paradigmas e as complexidades do mundo atual, pois corre o risco de valorizar uma lógica racional e disciplinadora, sem potencializar o sujeito. Essa disciplinarização, para Foucault (1987, p. 176) é “permanente, exaustiva, onipresente, capaz de tornar tudo visível, mas com a condição de tornar ela mesma invisível”. Para o teórico francês, a escola seria mais um instrumento de exercício das relações de poder, pois ela “torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. (...) que permite ao mesmo tempo medir e sancionar” (p. 155). Ao tratar sobre os processos disciplinares, o autor afirma que essa sujeição não necessariamente será de ordem física diretamente a partir do suplício, por exemplo. Ela pode agir sobre o material sem, no entanto, ser violenta, pois essa sujeição é sutil e silenciosa.

Outro aspecto dos novos paradigmas que sustentam a educação na contemporaneidade é a busca pela preparação dos alunos para as condições de trabalho, onde a escola reforça nos estudantes o desenvolvimento das habilidades e competências para uma melhor inserção na vida profissional, desconsiderando, em muitos casos, outros aspectos importantes inerentes à ação educativa. Durante o processo de pesquisa, quando os sujeitos foram questionados sobre o papel da escola e a colaboração desta para a realização pessoal, um dos alunos respondeu: “Bom, ela (escola) colabora para a preparação para o mundo do trabalho (...). acho que 100% do que eles visam é o mundo do trabalho.” (S.M, 15 anos). A partir desse panorama, a Secretaria de Educação do Ceará-SEDUC-CE, reconhece que a missão da escola profissional consiste em “dá maior amplitude à concepção do direito à educação por criar condições para que se estabeleça um diálogo com o mundo do trabalho”.¹³ Esses alunos, entendidos como “clientes”, recebem o ensino integral e técnico, onde a atenção está voltada quase essencialmente para o êxito profissional deles, muitas vezes ignorando outros aspectos também de grande importância, como os anseios, conflitos e as subjetividades dos estudantes. Comparando essa visão da educação profissional com o conceito de educação trazido pelos PCN’S, podemos notar que esta última tem um apelo mais amplo no que se refere a formação do indivíduo, não se restringindo somente ao mundo do trabalho.

Uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (BRASIL, 1997: p. 33)

No entanto, dentro dessas duas visões, nota-se o enfoque dado ao aprendizado dos conteúdos como premissa para a intervenção social, seguindo o raciocínio de que aqueles que aprendem com mais propriedade os

¹³ Disponível em:

http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=128



conteúdos “transmitidos” pela escola terão maiores chances de conquista e ascensão de seu espaço social. Dentro dessa mesma lógica, na escola profissionalizante, os alunos que têm mais propriedade das técnicas de sua área de formação, melhores currículos e melhores notas têm maior chance de inserção no mercado de trabalho. Pode-se dizer que esse contexto de ensino busca “disciplinar” o aluno conforme o contexto que ele vivenciará nas relações de trabalho, a partir de uma perspectiva de representação e obediência sem consciência reflexiva.

De tal modo, é certo que ainda existam pensamentos propagados de que o corpo necessita ser controlado e condicionado para que seja possível a boa convivência e o seguimento satisfatório da vida civilizada, refletindo uma ideia histórica de que o corpo pode representar uma ameaça para a manutenção da organização e ordem sociais. A escola também promove esse assujeitamento e normatização do corpo, conforme expresso nas palavras de Milstein e Mendes (2010):

Na escola existe um constante e intenso trabalho em todos e em cada um dos corpos; existe ação e esforço para transformar os corpos de acordo com formas concretas quanto a dimensões, diferenças de gênero e idade, gestos, modos, comportamentos, vestuário, momentos de descanso e atividade etc. E essas formas concretas tendem a produzir um corpo-sujeito social e escolar. Esse trabalho também inclui a produção da interpretação desse sujeito sobre si mesmo e sobre os outros. (p. 37)

Em meio a essa problemática, o ensino de artes pode ser um espaço potente para se pensar a educação, com o destaque para as subjetividades, criatividade, imaginação e valorização das relações interpessoais e intrapessoais. Para Fusari e Ferraz (2001), a prática do ensino de artes nas escolas brasileiras estão se dando de maneira incorreta, pois não há uma consciência, por parte do professor, do quão complexo pode ser o desenvolvimento desse aprendizado. Dessa forma, muitos professores propõem atividades que despotencializam o valor da arte na escola, delegando-lhe um valor utilitário e decorativo, como seu uso para produzir as festas das datas comemorativas na escola, decorar os ambientes físicos da instituição, etc. Para Barbosa (2012), torna-se urgente ressignificar as práticas de ensino de artes na contemporaneidade, numa busca de sair da superficialidade do ensino dessas práticas. De acordo com a autora:

Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (p. 19)

O fator arte cria condições para refletir, a partir dos sentidos e do potencial criativo, como podemos integrar a realidade, sem estar sujeito ao que ela determina, fazendo as próprias escolhas e fazendo uso de nosso pensamento. Analisando brevemente esse contexto, a problemática do ensino de artes na escola se instaura: Existe espaço para a experiência artística dentro da escola? Como trabalhar com os fragmentos, os paradoxos e deslocamentos próprios do Teatro Contemporâneo em um espaço que privilegia a lógica, a ordem e a centralização do sujeito? Como trabalhar a arte em contextos onde a formação técnica para o trabalho está em primeiro plano?

A arte e o processo artístico possibilitam ao sujeito um agir transformador, assumindo a função de oportunizar novas percepções e desenvolvimento do sensível, a partir dos processos de criação, comunicabilidade e subjetividade que só podem ser notados através da experiência artística significativa. O aluno se coloca como o criador e a própria criação, fundidos em uma experiência de um processo fluido, inquietante e cheio de nuances, como a própria vida se apresenta.



Na perspectiva de produzir possibilidades frente ao contexto de um ensino marcado pela falta subjetiva, a arte tem potência para transformar a lógica imposta e cultivada pela escola de pensar sobre as coisas e os acontecimentos da vida como sequências lineares, justificadas e focadas em objetivos e metas, comprimindo os seres humanos em seres ordenados, evitando-se o negativo, as situações duvidosas e limitando o mergulho em determinadas situações e sentimentos que podem gerar o fragmento, o ilógico e o irracional. A partir desse contexto, nas palavras de André (2004), a ação criativa é um processo que produz possibilidades, contrapondo-se ao experimento científico que objetiva um produto acabado. Desse modo, a escola prepara seus alunos para conseguirem os objetivos que convenientemente eles tenham, devendo sempre ser buscados a partir de uma razão ordeira e dos pensamentos elevados, valorizando a competição tão bem disfarçada pela manutenção da autoestima. Não há espaço para se pensar sobre as individualidades, as dúvidas e as contradições que os estudantes vivem, sensações expressas pelos modos de subjetividades que os formam. De forma geral, a escola não privilegia conhecimentos e formas de aprendizagem que não se encontrem sistematizados nos livros, cadernetas de estudos e nem nas grades curriculares, justamente pela extrema necessidade de uma lógica linear e objetiva para entender o mundo. Na realidade, trata-se de uma lógica logocêntrica que teme os desvios, pois estes são considerados arriscados. De fato, os são, porém alguns destes são importantes para atender a esta complexidade da subjetividade humana. Em outras palavras, a escola corre o risco de menosprezar momentos em que os sujeitos alunos demonstram suas complexidades, ignorando como eles agem, pensam e o que desejam falar.

3. Teatro e Discurso: construção e desconstrução dos *Selves*

O conceito de *Self* parte originalmente da psicologia, que o define como as disposições internas dos indivíduos, que constitui a cada um o que é, como alicerce centralizado e uma força formadora da personalidade do sujeito. No entanto, esse termo abrange várias discussões e possui diversos sentidos, inclusive dentro das abordagens psicológicas. De acordo com Costa (2010) “tanto na psicologia, como na sociologia ou na filosofia, o termo self está sempre relacionado aos valores intrínsecos à pessoa humana e estes valores refletem para muitos autores o contexto social no qual estamos inseridos”. (p. 63) Para Santos e Gomes (2010), a questão do self tem sofrido muitas mudanças de perspectivas na psicologia, passando de um self estruturado e imutável a um self “descentralizado, narrativo e em movimento, ou seja, em constante processo de mudança” (p. 354).

O Self do qual trata este trabalho está amparado aqui de acordo com a visão construcionista, que o concebe enquanto uma força formadora dos indivíduos que surge a partir da interação do sujeito com o meio cultural, sendo modificável e possuindo um caráter de constante mudança. Portanto, a subjetividade é formada a partir dos significados gerados nas relações entre as pessoas.

Em primeiro lugar, torna-se pertinente estabelecer as relações entre o Self deste trabalho e o Selfie¹⁴ como autorretrato através de câmeras fotográficas. O Selfie é algo decidido momentaneamente, por um momento caracterizado pela distração, configurando-se como instante rápido e efêmero que se concretiza pela fotografia, onde geralmente não se materializa, mas é compartilhada pelos canais virtuais - as redes sociais- gerando outras formas de ver o mundo, provocando diferenças e hibridações. O selfie, no mundo contemporâneo, seria um

¹⁴ O termo Selfie vem da derivação abreviada da palavra inglesa “*self-portrait*” que significa autorretrato.



símbolo dessa sociedade momentânea, instável, que reflete os valores impostos pela mídia e reprocessa os princípios de um capitalismo frenético. Cohn (2015), afirma que o selfie tem relação com uma característica obsessiva do homem pós-moderno de se fazer aparecer através das redes sociais, como se fora dos meios midiáticos que propagam a imagem nós não existíssemos. A autora destaca que “através do selfie a pessoa pode construir sua imagem, criar um personagem, uma nova identidade, mesmo que virtual, faz recortes de fatos e situações, e dispara aquilo que deseja expor sobre si e seu cotidiano” (p. 07). De certa forma, esses termos possuem uma correlação, já que podemos compreender que o selfie fotográfico seria uma das formas de derivação do Self social, no que se refere às construções de discursos e identidades. Se entendermos que o self do indivíduo é formado a partir das relações sociais e das mudanças culturais a que o sujeito está exposto, o selfie (autorretrato) seria a representação, por meio da imagem, desses discursos, dessas ‘aparências’, dessa vida midiaticizada e fictícia, desse ser que busca mostrar-se outro a partir dos recursos imagéticos e cibernéticos, ou seja, dessa constante criação de discursos e identidades possibilitadas pelos meios tecnológicos. Selfie seria, deste modo, a representação de algo que em alguns casos não condiz ou mesmo deforma uma realidade. O selfie, enquanto registro imagético nos possibilita pensar em como se dá a construção das subjetividades em um mundo cada vez mais informatizado e tecnológico, onde as pessoas encontram-se cada vez menos propícias ao exercício do sensível.

A escola, neste sentido, seria um modelo propulsor do Self, já que a noção desse termo está relacionada ao nosso eu social e a como nossas interações culturais sugerem as criações/construções/desconstruções das identidades, não sendo estas vistas como elementos fixos, rígidos, não como modelos, mas principalmente como dinâmica e movimento (HALL, 2015).

É impossível dizer quem eu sou. Já mudei e vou continuar mudando.” (R.M, 15 anos)

Para que eu me definir, se cada pessoa me define de uma forma diferente...Muitos insistem e me perguntam a mesma coisa, como você se define? Se eu disser que me defino como uma pessoa legal, chata, animada e realista, será que a forma como me definem e mesma que a minha? Será que muitos me definem do mesmo jeito que eu me defino? Claro que não. (H. B, 14 anos)

A partir desses depoimentos, pode-se deduzir que o sujeito-aluno tem uma visão fragmentada e descentralizada sobre si mesmo, fato que vai denotar a criação de discursos variados construídos por ele. A partir das falas acima é possível perceber que esse sujeito se constitui enquanto fluidez e mutabilidade. Nada permanece por muito tempo, sendo constante somente a criação de novos discursos.

Desse modo, é possível afirmar que a escola deve ser órgão fundamental para possibilitar o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas esferas, fazendo uso dos elementos que tem a sua disposição, em busca de uma educação cada vez mais integrada com a realidade do aluno. A função social da escola está assim relacionada à prática das relações sociais estabelecidas entre os homens. Dessa maneira, esta deve preocupar-se com a formação dos sujeitos históricos que nela se encontram e as relações estabelecidas entre os indivíduos nas diferentes esferas de sociabilidade. A escola, de acordo com LIBÂNEO (2011), ainda se mantém como instituição necessária para o dinamismo social. No entanto, a escola precisa rever alguns panoramas problemáticos em sua configuração pedagógica. Deve-se pensar, portanto, de qual escola se fala quando pensamos em um processo de aprendizado qualitativo e consciente. Para Libâneo (2011):



A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana. (p. 10)

Apesar disso, é possível perceber que a escola, dentro dos atuais contextos, ainda mantém práticas tradicionais de transmissão/assimilação de conteúdos, desconsiderando a autonomia crítica dos estudantes, as produções de subjetividades e as relações com o cotidiano. Portanto, o processo de aprendizagem torna-se insuficiente, devido ao fato de não abarcar as necessidades básicas por quais cada aluno vivencia em sua singularidade. Mais do que repetir conteúdos, o espaço escolar deve possibilitar situações de ensino onde o aluno seja protagonista crítico dos diversos processos pessoais e sociais de desenvolvimento.

É preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas. (LIBÁNEO, 2011: p. 11)

A escola deve buscar desenvolver o seu programa de ensino apoiada no pensamento de que os alunos devem apropriar-se criticamente da realidade e serem, portanto, capazes de modos de agir para a liberdade e não o *treinamento* e aceitação dos contextos de opressão e massacre sociais que ocorrem nas dimensões do corpo e do pensamento, atingindo vários aspectos da vida cotidiana. É preciso reinventar o espaço escolar de forma que os alunos também aprendam a ser mais inventivos, evitando a repetição dos padrões oferecidos, fornecendo possibilidades de recriar o mundo e o real.

Para Barbosa (2008), “a arte na educação contrapõe-se às supostas verdades educacionais e às mais suspeitas ainda certezas da escola” (p. 12). A própria natureza da arte estaria em contrassenso com os impactos negativos da escola na vida dos sujeitos. Será preciso romper com as barreiras que encobrem a arte no espaço escolar e buscar revolucionar a realidade de descaso e desvalorização com que essa disciplina é tratada na dimensão pedagógica.

4. Self, Discurso e Teatro: Processualidades





Imagem 1¹⁵- Início da ação. Recepção do público no momento: “Mágica da Cena”

Um galpão vazio nos fundos da escola, lugar destinado às realizações das aulas práticas do curso técnico em Eletrotécnica. O espaço utilizado não poderia ser mais significativo, devido ao fato de que foi nele que conseguimos desenvolver a maior parte do processo. Aos fundos do grande prédio da escola, onde as nossas oficinas não poderiam incomodar ninguém, neste espaço compartilhamos a “instalação performática” que reuniu projeções audiovisuais, fragmentos de textos, objetos expostos e algumas cenas do nosso Self.

A cena-self sempre se construiu como um processo *em processo*, onde as perspectivas de apresentação não tinham a pretensão em mostrar algo pronto e finalizado ao público, mas de compartilhar alguns fragmentos desse processo com os espectadores, fazê-los também construir algo que por sua própria natureza não poderia ser mostrado enquanto pronto, já que o material de montagem tratava-se de algo dinâmico, envolvido no fluxo ininterrupto das experiências. Fugindo de uma perspectiva de espetáculo convencional de teatro, aproximando-se mais das novas linguagens contemporâneas, firmou-se a partir de referências híbridas principalmente a partir da investigação do Teatro e da performance¹⁶, buscando uma processualidade mais performativa. O inacabado e o processual substituíram a estabilidade e o acabamento do processo, gerando espaços de quebras de modelos e abertura para a discussão da cena.

Ao chegar do lado externo ao galpão, os atores eram recebidos de forma peculiar: um aluno que se diz mágico, mas não sabe tanto de mágica (Imagem 01). A partir da mágica, o aluno vai dando algumas informações

¹⁵ Fotografias de Ramó Alcântara

¹⁶ Embora o processo seja uma pesquisa teatral, os conceitos e características da arte da performance permearam toda a ação cênica, trazendo um teor performático que condiz com a cena teatral contemporânea. De acordo com COHEN (2013), a performance é uma arte de fronteira que “rompe convenções, formas e estéticas, num movimento que é ao mesmo tempo de quebra e aglutinação” (p. 27). A performance, considerada uma ação híbrida permite pensar e discutir, a partir dos elementos estéticos, questões políticas, ideológicas, sociais, questões de identidade, etc. Para CARLSON (2009), seus praticantes não criam personagens, mas baseiam seu trabalho em suas próprias experiências e corpo. deste modo, a performance tem sua ênfase no *Self*.



e fazendo reflexões sobre o processo, enfatizando as experiências dos alunos em um processo singular, onde cada um vai colocar um pouco sobre suas vivências e discursos. Deste modo, em uma atmosfera de interatividade, esse mágico ‘torto’ realiza alguns de seus truques para um público que espera ansioso o momento de entrar no galpão. Vendo que o aluno tinha se empolgado na realização de suas mágicas, um dos *performers* que estava dentro do espaço de apresentação, sai de forma imprevista e diz que já está na hora de começar a ação.

Aos risos e estranhando essa atmosfera embaralhada, o público entra no galpão e, sob a luz de várias lanternas (projetadas pelos atores) se depara com a instalação do processo: vários objetos expostos, espalhados pela sala (livros, roupas, objetos, brinquedos, cds, etc) que foram trabalhados numa perspectiva conceitual na segunda ação do processo, já apresentada na introdução do trabalho. Além dos objetos, os escritos dos alunos vieram a tona, advindos de entrevistas, exercícios semi-estruturados e avaliações escritas do processo, estando disponível no corredor do galpão para o espectador que quisesse ler¹⁷. Fotografias do processo, vídeos e fotos dos arquivos pessoais dos atores foram projetadas, momento que teve como fundamento o ato de compartilhar, a partir da imagem e do objeto, o que foi vivenciado nas etapas de desenvolvimento do processo self.

Ao entrarem no segundo espaço, onde aconteceria a maior parte da apresentação, o ambiente encontra-se em estado de desordem, com vários objetos espalhados pelo chão, uma caixa de madeira escrita “Self”, luzes à mostra, roupas, objetos de cena. Tudo estava ali, sob olhar do espectador (Imagens 2 e 3). Este acompanhava curioso todas as ações, vivia o processo no momento da apresentação dele. Nas paredes do galpão, algumas perguntas estímulos, que nortearam algumas etapas processuais, a título de exemplo: “Quem sou eu”? “Será que eu me conheço”? “Eu nunca vou saber quem sou”, entre outras.

Imagem 3- “Memórias nossas e de mim”



Em quase 50 minutos de apresentação as cenas estabeleceram relações com o que aconteceu em processo, interligando-se aos exercícios, ideias, estímulos trabalhados. As cenas foram permeadas por memórias singulares na constituição de seus discursos, como já falado anteriormente, onde eles refletiram sobre diversas questões/temáticas que atravessaram as cenas: As relações com a escola: o que era a escola, o que representava na experiência de vida deles; Como eles se viam subjetivamente, fora do que a sociedade esperava deles? Quais anseios,

¹⁷ Alguns dos materiais escritos estarão nos anexos do trabalho.



medos, perspectivas, sonhos, vontades, etc.; a relação com as paixões; as questões do corpo: o que é o corpo? Quais interferências esse corpo sofre na escola? Relação vida/arte: os alunos traziam seus encontros com a arte ao longo de suas histórias de vida e como essas experiências foram importantes para constituir-los enquanto sujeitos. Sugerindo a participação do espectador, os atores descreviam e problematizavam esses e outros aspectos do processo.

Nas primeiras propostas de cena, dentro da primeira etapa do processo, onde os participantes eram estimulados a pensar o discurso a partir do “Quem sou eu?”, um dos alunos trouxe alguns objetos, um figurino, colocou uma peruca, ligou a caixa de som e começou a dublar de maneira que todos riram dada a autenticidade daquele momento. Durante a avaliação daquele dia, o ator falou que não conseguia pensar em nada sobre a pergunta que eu havia feito, que não conseguia pensar em nenhuma cena, e que por isso resolveu trazer uma performance que ele faz no cotidiano dentro do próprio quarto para ninguém ver: dublar e transformar-se em outro. Para este aluno, o ato de transformar-se, de fingir ser aquilo que não é, de investir na transformação, diria mais sobre ele do que um texto escrito.

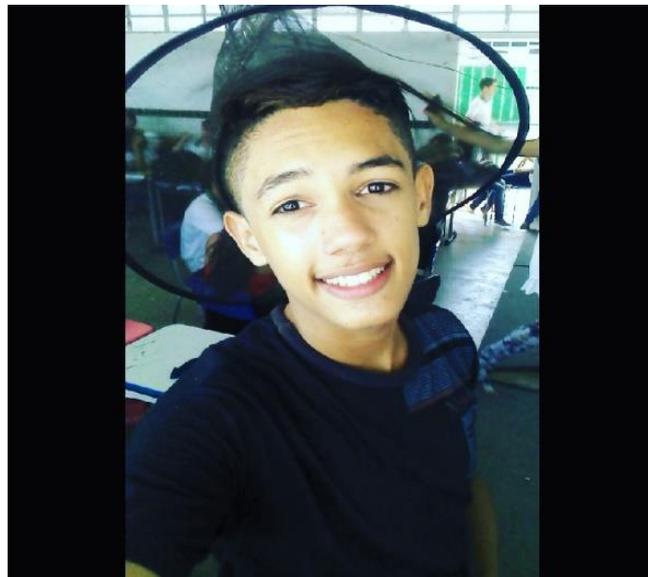


Imagem 5- Arquivo pessoal do ator (imagem projetada na instalação)

Outra aluna disse que queria falar sobre ela fugindo dela mesma, mas almejando aquilo que ela gostaria de ser: vestiu um vestido de festa, usou um salto muito alto, soltou o cabelo (que nunca solta), começou a andar no palco com bastante imponência e começou a falar pra uma câmera sobre fatos triviais da sua vida como se fosse a coisa mais importante do mundo, assumindo o papel de uma grande celebridade. A partir desse e de outros impulsos começamos a perceber que o Self estava mais relacionado em muitos casos a uma ironia, à nossa indecisão, ou aos aspectos menos discutidos sobre nós mesmos do que uma fala expressamente clara ou clichê sobre quem somos nós. A ação do corpo, neste sentido, teve um teor poético mais expressivo do que a da linguagem.



A ação desenvolveu-se em espaços diferenciados, ressaltando tanto a dispersão espacial quanto sensível, pois buscou desconstruir a lógica da ação, promovendo uma quebra de sentidos pra o espectador, onde ele estabelecia, a partir de sua visão da cena, o que aquele espaço lhe fazia referência, fazendo-o refletir sobre a razão do espaço escolhido para a realização da ação. Isto proporcionava mais que um deslocamento físico que pretende tirar o público da ‘caixa’, mas um deslocamento conceitual que provoca ‘dissensualidades’. De acordo com Vinhosa (2011): “a relação com a obra põe face a face duas singularidades, artista e público, que, por um momento, e apenas por um momento, se tornam cúmplices na experiência do sentido que realizam juntas”. (p. 49) De tal modo, como resume as palavras de um dos atores: “As cenas que eram apresentadas tinham diversos sentidos: para aquele que estava apresentando, para os outros atores e pra o público. Como as cenas eram muito “pessoais”, o sentido modificava. Só a pessoa que escreveu ou que viveu aquilo, sabia exatamente o que representava pra ela”. (V.C, 16 anos). Por este efeito, somente o público que via aquela cena sabia o que para ele representava, este se via impulsionado a interpretar pessoalmente aquela situação. De tal forma, a obra amplia-se, gerando infinitas experiências de sentido, escapando a qualquer limite imposto e se lançando no mundo.

4.3 Self, processo e público: por uma poética de si e do nós

O processo da cena-self promoveu um intercâmbio de ideias entre os participantes, uma troca profícua de experiências, sem necessariamente chegar na dimensão da ‘moralidade’, mas de discutir abertamente sobre várias questões que nem sempre são postas em discussão nos espaços cotidianos sem as pressões ou as concepções que se esperam que tendem a responder o eterno questionamento: “Quem sou eu?” visto por mim mesmo ou mesmo de compreender como posso ser melhor em relação a mim, ao outro e ao meio em geral em que estou inserido.

Indo de encontro com os anseios do contemporâneo, a obra cênica mais importante do projeto constitui o desenvolvimento da aprendizagem teatral dada em processo, bem como a criação de um espaço de debates importantes sobre as subjetividades e as experiências de cada um. Isto remonta a questões iniciais acerca da aprendizagem teatral na escola. O teatro não deve ser visto somente a partir da perspectiva da representação, mas deve assumir o seu caráter político e dialógico dentro do espaço escolar, consistindo em um lugar onde os alunos de fato aprendem sobre arte, o uso de novas linguagens e ainda discutem sobre realidade e experiências. A partir de considerar o teatro enquanto obra em processo damos a ele um lugar específico na aprendizagem, conferindo a esta arte o seu caráter de conhecimento e de construção do sensível. De fato, a arte se encontra na “intenção” de ser e não necessariamente em seus resultados, indo de encontro ao pensamento de Vinhosa (2011), quando este diz: “Antes de visar conclusões, o processo do artista se atém a experiência em si” (p. 43), sendo este um de seus alcances eminentemente pedagógicos.

No geral, a atividade artística constitui-se enquanto um “jogo de formas”, que não permanecem os mesmos para sempre, que se modificam, que assumem diversas facetas em contextos diferentes, tal como é o próprio sujeito. Somos constituídos dessas mudanças, dessas desavenças de desejos, dessas centelhas de dúvidas, de nunca estarmos disponíveis a sermos um só e a agir de determinada maneira o tempo todo, do ser fragmentado. O que é potente dentro deste processo é a busca por habitar melhor o espaço da vida e não simplesmente a



apresentação deste espaço de forma corriqueira e banal. De nada vale a representação pela ‘representação’, mas a vivência real daquilo que se pretende compartilhar enquanto experiência. Ou, no caso do processo, reconstituir reflexivamente estas experiências, disparando formas de discursos a partir delas.

Para Vinhosa (2011) não existe nada de ordeiro e organizado no mundo, embora nós precisemos ter a falsa ilusão de que temos o controle. Sobre isso, Duarte Jr (2012) esclarece: “O mundo que construímos tem o caráter de um todo unificado, ordenado. Evitamos o caos, a desordem. Vamos relacionando os eventos, a desordem e as nossas percepções numa estrutura organizada” (p. 18). Continuando na mesma linha de pensamento, Larrosa (2015), ao falar sobre experiências, faz alusão ao caráter de imprevisibilidade e vazio na experiência, não sendo possível uma experiência organizada e unitária, pois enfatiza que “o real é infinito e, sobretudo, dinâmico, caótico, fragmentado, e sempre inunda qualquer pretensão da linguagem em abarcá-lo, unificá-lo, fixá-lo, simplificá-lo, compreendê-lo e ordená-lo”. (p.89)

Conforme o pensamento do autor, confirmamos dentro do processo que os alunos traziam questões provocantes a partir de suas experiências, fato que foi emblemático pela fala de um dos alunos no laboratório ‘autobiográficos’ que disse não possuir nenhuma experiência marcante na vida e que não se lembra de muitas coisas de suas experiências dado a como elas são insignificantes. A partir desse posicionamento, podemos pensar também na perspectiva de que a insignificância da experiência já poderia gerar experiências, mesmo que esse estado da insignificância o tenha feito pensar que ele estava vazio. Esse vazio da experiência está impresso na vivência cotidiana. No campo institucional escolar podemos perceber a assepsia de afetos que a escola promove muitas vezes na pretensão de que seus alunos se tornem bons estudantes, com uma prática baseada no tecnicismo da educação que leva os estudantes a assumirem acriticamente os conteúdos da escola. A partir daqui podemos discutir a respeito desse espaço de vazio de experiências, entendendo esta a partir da perspectiva de Larrosa (2015) quando este diz que experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p. 18). O que possibilita esse vazio? Como a arte pode operar em vistas de proporcionar estas experiências? Diante dessas questões podemos afirmar que a participação desses alunos em um processo que permite pensar o lugar da experiência enquanto discurso, oferece possibilidades para que eles compreendam quais os sentidos que possuem suas experiências dentro dessas construções do sujeito, em vistas de levá-los a refletir a respeito do impacto que tem as experiências que os atravessam sobre suas histórias, buscando transformá-las.

De fato, as perguntas motivadoras do processo de laboratórios, presentes nas entrevistas semiestruturadas, ganharam espaço na apresentação deste e até agora ecoam sem nenhuma resposta acabada: Será que me conheço?; Quais as singularidades que fazem-me ser quem sou?; Existe espaço para a subjetividade na sociedade atual?

Todas essas problemáticas provocam um inacabamento altamente estimulante e essencial no processo, visto que o projeto self não visou a formulação de respostas, mas procurou propor reflexões para que o aluno tenha uma criticidade em relação à seus discursos e à realidade que o cerca. Diante disso, o processo self esteve norteado pelas dúvidas, incertezas, desvios e pela busca constante de conhecer a si mesmo, a partir da construção ou desconstrução do ser. Enquanto sujeitos constituídos de memórias, estas marcam a maneira de ser do sujeito, constituem sua personalidade, formam e os transformam o tempo todo (LARROSA, 2015).



De fato, a arte tem essa característica movente de fazer ressoar tudo aquilo que é pessoal, nos fazendo perceber tudo o que está ao nosso redor, nos impulsionando a desconstruir os sentidos cotidianos que a gente diz conhecer, redimensionando nossas certezas e seguranças. Para André (2007), “a arte “pensa” pela lógica da transgressão, ela é risco, dissolve, abala, nega”.

No processo Self, podemos enfatizar a importância que carrega a construção cênica quando oportuniza possibilidades para pensar e problematizar sobre nossas vivências, em um processo rico de trocas, compartilhamentos, relações. A força desse projeto e as reflexões geradas por ele operam sentidos do meu fazer artístico-pedagógico dentro da escola, contribuindo para discussões que repercutem na minha prática como professora, como estímulo para pensar os espaços subjetivos, relacionais e experienciais gerados pela arte. A partir do processo, então, refletimos questões da vida e da própria arte, com processualidades que nunca demarcam o acabado, mas que sempre dão margens para a continuação e mudança constante. Afinal, os discursos mudam o tempo todo, visto que os contextos e suas redes de poder também mudam constantemente exigindo uma atenção contínua ao meio sociocultural no qual se habita.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre - Artmed Editora, 2001- A escola reflexiva- p. 140-29. Disponível em: [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20reflexiva). Acesso em 25 de outubro de 2015
- ANDRÉ, Carminda Mendes. **Escola é lugar para artes? ANAIS...** V Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- ANDRÉ, Carminda Mendes. **Espaço inventado: O teatro pós-dramático na escola**. Educação em Revista | Belo Horizonte | n. 48 | p. 125-141 | dez. 2008
- BARBOSA, Ana Mae. **As mutações do conceito e da prática**. p.13-27. In. **Inquietações e mudanças no ensino de Arte**. BARBOSA, Ana Mae. (org). São Paulo: Cortez, 2012
- _____. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1995
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins, 2009
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**: MEC, SEMTEC, 2002
- CEARÁ. Secretaria da Educação. **Metodologias de Apoio: áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias**. – Fortaleza: SEDUC, 2008. (Coleção Escola Aprendiz – Volume 2)
- COHN, Maria Cecília Falcão Mendes. **Selfie, a cultura do espelho: No espelho?**
- FÉRAL. Josette. **Por uma poética da Performatividade: o teatro performativo**. Sala preta, 2009. P-197-210 ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES, São Paulo, 2015
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988
- _____. **Microfísica do poder**. ed^a16. Rio de Janeiro: Graal. 2001.
- _____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**- Petrópolis, Vozes, 1987



HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10ª edição. DP&A Editora, 2006

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre Experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus professora?** : novas exigências educacionais e profissão docente- São Paulo: Cortez, 2011

MENDES, Diana & MILSTEIN, Héctor. **Escola, corpo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2010

VINHOSA, Luciano. **Obra de Arte e experiência estética: arte contemporânea em questões**- Rio de Janeiro: Apicuri, 2011

