



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES

MARIA JOSÉLIA DE SOUSA PEREIRA

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

FORTALEZA

2016

MARIA JOSÉLIA DE SOUSA PEREIRA

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

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Artes. Área de concentração: Ensino de Artes.

Orientador: Prof. Dr. Héctor Andrés Briones Vásquez.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pela autora

P493c Pereira, Maria Josélia de Sousa.
Cena-*self*: o discurso de si na criação teatral na escola / Maria Josélia de Sousa
Pereira – 2016.
140 f.: il. color; enc.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura,
e Arte, Programa de Pós-Graduação em Artes, Fortaleza, 2016.
Área de concentração: Educação Brasileira.
Orientação: Prof. Dr. Héctor Andrés Briones Vásquez.

1. *Self*. 2. Teatro. 3. Autobiografia. 4. Discurso. 5. Escola. I. Título.

CDD 700

MARIA JOSÉLIA DE SOUSA PEREIRA

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

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Artes. Área de concentração: Ensino de Artes.

Aprovada em: 8 de agosto de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Héctor Andrés Briones Vásquez (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Gilson Brandão Costa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos meus pais, Célia e Everardo.

Aos meus queridos alunos do Projeto *Self*.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força concedida na realização do trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro dado à pesquisa.

Ao meu orientador, Professor Doutor Héctor Andrés Briones Vásquez, pela excelente, paciente e pertinente orientação.

Aos meus alunos que participaram do Projeto *Self*, por terem acreditado na pesquisa, continuando nela, mesmo diante das incertezas e percalços no caminho trilhado.

À minha escola de atuação, na figura da diretora Solange Freitas, pelo apoio dado ao desenvolvimento do projeto.

À minha banca examinadora, Professor Doutor Gilson Brandão Costa e Professor Doutor Luiz Botelho Albuquerque, pelas contribuições valiosas dadas ao trabalho.

Ao Professor André Magela, por ter me apresentado alguns autores fundamentais na minha pesquisa e por todas as “sacudidas” que me deu durante a graduação.

À minha família e aos amigos, que tiveram muita paciência comigo em todo o processo de escrita do trabalho.

A todas as pessoas que, direta e indiretamente, colaboraram para a realização deste trabalho.

“Existir é estar existindo / Uma configuração flutuante, uma primeira vista, um horizonte, uma linha de fuga / para usar a terminologia *gestalt* / Vendo sem olhar / Não saber é o pré-requisito para se conhecer / de outra forma / Antes de ser consumido / o ouro deve ser purificado / e ‘fortalecido’ pelo mercúrio.”

(Jerzy Grotowski)

RESUMO

O Projeto *Self* consiste no desenvolvimento de uma prática de criação teatral na escola a partir dos materiais autobiográficos e dos “discursos de si” trazidos pelos alunos. O projeto foi realizado na Escola Estadual de Educação Profissional Professor César Campelo, contando com a participação de alunos de 2ª e 3ª série dessa 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*, inter cruzando as linguagens do teatro e da *performance*. Com base em jogos, laboratórios, construção de cenas e entrevistas, os alunos foram estimulados a pensar, através do espaço das “autobiografias”, a respeito de 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, de modo a traduzir suas experiências/discursos para a cena. Esta pesquisa, portanto, surge da necessidade do movimento da invenção e reinvenção dos discursos do sujeito, no que se refere às formas de coerção e normatização sociais, e como estes podem ser problematizados, segundo os aspectos sensíveis, pelo espaço cênico. A instituição “escola”, lugar de desenvolvimento desta investigação, é questionada no sentido de que muitas vezes detém 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. Esta investigação busca instigar uma reformulação das ideias pré-formatadas sobre quem é o sujeito, partindo de lugares pouco acessados ou valorizados, relacionados às formas e aos exercícios de suas singularidades. A partir do terreno fértil das histórias de vida e 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 estimulou essas reflexões subjetivas e estéticas.

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

ABSTRACT

The Self Project is to develop a practice of theatrical creation in school from autobiographies materials and “speeches himself” brought by the students. The project was carried out in the State School of Vocational Teacher César Campelo, with the participation of 2nd and 3rd year students 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 interbreeding languages of theater and performance. From games, laboratories, construction of scenes and interviews the students were encouraged to think through the space of the “autobiographies”, what kinds of perceptions each student 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, as regards the forms of coercion and social regulation, and how these can be problematized, from sensitive aspects, the scenic area. The institution school, project development place 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. This research seeks to instigate a reformulation of the preformatted ideas about who is the subject, starting from little places accessed or recovered related to the forms and exercises of their singularities. From the fertile ground of life stories, the experiential and sensory experiences of you, the student has been able to create other discourses and new perceptions of life and art with the theater as a space that stimulated these subjective and aesthetic considerations.

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

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Início da ação. Recepção do público no momento: “Mágica da Cena”	73
Imagem 2 – Quem sou eu?.....	75
Imagem 3 – Memórias nossas e de mim	76
Imagem 4 – Laboratório de criação no teatro universitário	80
Imagem 5 – Imagem projetada na instalação	82
Imagem 6 – Sofia	85
Imagem 7 – Quem é ela?.....	86
Imagem 8 – Elementos de cenário da cena “Quem é ela?.....	88
Imagem 9 – Quem é ela?.....	88
Imagem 10 – Primeira ação: “Quem sou eu?”	91
Imagem 11 – Memórias minhas e nossas.....	97

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Ações cênicas e audiovisuais: produção de textos, vídeos e criações performáticas	13
1.2	Ações conceituais	14
1.3	Ações autobiográficas e <i>self</i>	14
1.4	Processo de montagem	15
1.5	Contextualizando os percursos.....	24
2	SELF 2: OS “NÃO LUGARES” DA EDUCAÇÃO TEATRAL	30
2.1	A escola e a educação em arte: os reflexos na contemporaneidade	30
2.2	Educação teatral a partir da experiência e do discurso em si	38
2.3	O <i>self</i> e o ensino de teatro: a <i>performatização</i> das possibilidades de jogo	45
3	SELF 3: PROBLEMATIZANDO SUJEITO, DISCURSO E IDENTIDADE.	52
3.1	Teatro e discurso: construção e desconstrução dos <i>selves</i>	52
3.2	Sentidos da construção do <i>self</i> na escola	57
3.3	Teatro político e discurso de si	62
3.4	Eu e nós: a formação da identidade como deformação das definições.....	66
3.4.1	<i>A construção subjetiva e estética das relações e os sentidos da experiência</i>	68
4	SELF 4: CENA-SELF – O PALCO DOS DISCURSOS	73
4.1	<i>Self</i> , discurso e teatro: apresentação.....	73
4.2	Cena- <i>self</i> : aspectos do desenvolvimento do processo	93
4.3	<i>Self</i> , processo e público: por uma poética de si e de nós	93
4.4	Cena- <i>self</i> : reflexões sobre educação, arte e sujeito	98
5	CONCLUSÕES DO SELF	102
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS	116
	APÊNDICE B – ATIVIDADES SEMIESTRUTURADAS	118
	APÊNDICE C – PRÁTICAS LABORATORIAIS	119
	APÊNDICE D – LISTA DE ALGUNS JOGOS REALIZADOS	121
	APÊNDICE E – FRAGMENTOS DE TEXTOS PRODUZIDOS	123
	APÊNDICE F – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DO PROCESSO	130
	APÊNDICE H – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA APRESENTAÇÃO	134
	ANEXO A – ARQUIVOS FOTOGRÁFICOS PESSOAIS DOS ALUNOS ..	137
	ANEXO B – DECLARAÇÕES DE REVISÃO E DE NORMALIZAÇÃO ...	140

1 INTRODUÇÃO

“O caos é uma ordem por decifrar.”

(José Saramago)

Era preciso revelar a vida, apresentar as memórias e nos perguntar quem éramos. Tinha uma sede por fazer aparecer, através do teatro, aquilo que é muito pouco compreendido ou sentido: a dúvida e a angústia de viver e dizer quem somos, reconhecendo-nos nesta grande peça de teatro de todos os gêneros e para todos os gostos, com espaços vazios esperando o momento de serem ocupados por quem quer assistir, apresentar ou ficar no trânsito entre as duas ações. O terreno movediço do teatro é habitado pela transitoriedade e impermanência dos sujeitos. Nesse imenso espaço cênico, múltiplos discursos de todos os tipos são apresentados por sujeitos singulares em seus modos de exercer as subjetividades.

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa realizada na Escola Estadual de Educação Profissional Professor César Campelo, unidade escolar 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 (esse número sofreu alterações ao longo do processo, finalizando com nove participantes), alunos de 2ª e 3ª série da instituição. A escola citada conta com uma grade curricular que integraliza o ensino básico e cursos técnicos de diversas áreas.

Com um grupo de discentes dessa escola, iniciei o meu processo de pesquisa do Mestrado Profissional em Artes, com o objetivo de trabalhar a criação teatral a partir de autobiografias e de discursos de si¹ que cada educando trazia, atravessando as suas histórias de vida, memórias e experiências, na busca constante da construção e reconstrução de um *self*² por cada aluno por meio dos discursos que eram feitos por eles.

¹ Para Paulillo (1997, p. 727-728): “O Discurso de Si se define como sendo aquela modalidade de discurso em que o próprio sujeito enunciatador 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 mediante 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” (PAULILLO, 1997, p. 728).

² 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 segundo a concepção dos construcionistas, que tratam tal termo como um “[...] discurso, uma construção social, produto das práticas discursivas nas quais as pessoas dão sentido ao mundo e a suas próprias ações” (GUANAES; JAPUR, 2003, p. 135). O uso do termo e sua relação com o trabalho serão minuciados no decorrer dos capítulos.

Em primeiro lugar, o projeto nasce a partir de alguns pretextos, advindos das necessidades da própria escola referentes à função e atuação da disciplina de Artes na instituição de ensino. O trabalho com Artes na escola encontra-se muitas vezes relegado a uma função utilitarista, como exemplo: decorar o prédio diante das festividades; fazer apresentações nas datas festivas (Dia das Mães, Páscoa, Natal, etc.); executar trabalhos manuais para fins utilitários, etc. Essas questões do espaço das Artes na educação escolar serão mais bem discutidas a partir do *self* 2 (capítulo 2).

Dentro desse contexto, em março de 2015, trabalhava com um pequeno grupo de alunos algumas apresentações cênicas para o evento que comemorava a abolição dos escravos no Ceará. Na ocasião, fizemos dois trabalhos a partir de perspectivas criativas diferenciadas: o primeiro tratava-se de uma encenação teatral do texto *Vicença e Sofia ou o Castigo de Mamãe*, do famoso cordelista e poeta cearense Patativa do Assaré. O segundo correspondia a uma apresentação performática do texto *Navio negreiro*, do poeta Castro Alves.

Em busca de resistir dentro de um contexto que já estava programado e sem querer negar essa possibilidade de trabalho criativo dentro da escola, procurei formas de tornar esse momento “normatizado” pela escola como algo potente para a criação artística. Reuni dois grupos de trabalho, de séries diferenciadas, escrevi os projetos e pedi espaço no tempo escolar para trabalhar as duas propostas, justificando que o trabalho com Artes exige tempo e espaço específicos, consistindo em um processo de construção e prática de conhecimento, importantes para a formação escolar do aluno e para seu crescimento pessoal.

Com tempo e espaço físico cedidos para a realização desses trabalhos, os dois processos desenvolveram-se com antecedência de um mês para as apresentações (tempo que pode ser considerado máximo dentro do contexto da escola). Após as apresentações, em momento posterior, reuni os dois grupos para uma avaliação dos processos e da apresentação e aproveitei para fazer um convite. O convite era a participação em meu projeto de mestrado, o percurso criativo do *self*. Evidentemente, o projeto ainda não tinha esse nome, chegaríamos aí meses depois. O que eu conseguia clarificar para os alunos era meu objetivo de trabalhar a criação cênica a partir das histórias de vida deles, de suas autobiografias. Todas as questões referentes a discurso, *self* e sujeito foram se desdobrando no decorrer do processo. De fato, o estímulo inicial era a questão clássica do “Quem sou eu?” ou do “Será que eu realmente me conheço?”, tendo como ponto de partida para essa discussão as narrativas autobiográficas, buscando gerar, com base nelas, os discursos de si.

A partir desse estímulo inicial, comecei o trabalho com os estudantes, os quais tinham idades entre 14 e 17 anos. No primeiro momento do processo, trabalhávamos aos

sábados no auditório da escola com oficinas de teatro, período que se destaca principalmente pela prática de jogos, tendo como referências o trabalho de Augusto Boal (2008) e Viola Spolin (2008a, 2008b) (especialmente jogos de imagens e jogos de improvisação)³.

Durante a realização desses jogos, direcionei alguns para as narrativas de vida, em que os alunos eram estimulados a narrar suas biografias, com vistas a tornar o grupo cada vez mais próximo mediante as identificações e amizades que esse início podia gerar. Após esse momento, já com um grupo mais firme, partimos para as questões iniciais do projeto, como o trabalho com o discurso, por intermédio do estímulo: “O que vocês pensam e sabem sobre vocês?”. É importante salientar que as etapas não seguiram uma lógica rígida de ações, pois essas muitas vezes se atravessaram, complementaram-se, fugiram do *script*, uma vez que a própria ideia de fazer um projeto em que os participantes falam de si mesmos já tira todo o sentido de uma narrativa organizada e ordeira, devido à nossa incapacidade de sermos coerentes e centrados e à nossa identidade descentrada e fragmentada (HALL, 2009).

Cruzando todas as etapas de desenvolvimento do processo, foram realizadas entrevistas, rodas de conversas e momentos de avaliação das oficinas, em que 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 educandos, que traziam experiências e visões de si de maneira poética, estimulados por perguntas/indicações que funcionaram como fio condutor de cada estágio. Apresentarei, de forma esquematizada, um panorama geral de como o processo foi sistematizado com vistas a clarificá-lo ao leitor.

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

Nesta ação, os atores foram instigados a responder à pergunta: “Quem sou eu?” a partir de diversas intervenções. Em um primeiro laboratório, trabalhamos com a produção de vídeos, individuais e coletivos, quando 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 à elaboração de textos de cunho livre ou à realização de entrevistas semiestruturadas, que, assim como os vídeos, discutiam questões referentes a memórias e experiências e retratavam as memórias

³ A lista de jogos realizados encontra-se no Apêndice D.

marcantes de suas vidas por intermédio dos discursos que 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.

Essa primeira etapa gerou um profundo processo de reflexão nos discentes sobre a condição de indivíduos “assujeitados” pelos contextos sociais em que se inserem, pois eles foram instigados a refletir sobre o *eu social*, mostrando como se viam nas diversas instâncias sociais (família, escola e comunidade) e como se enxergavam em âmbito pessoal, em seu lado mais singular. A partir desses estímulos, começamos a desenvolver a noção de diferentes discursos, diversas identidades, como sujeitos fragmentados, descentrados e caóticos.

Ainda dentro dessa perspectiva de ação de discurso, os alunos foram estimulados a trazerem criações cênico-performáticas de cunho livre, de acordo com referências dos textos e dos vídeos, quando eles, a partir da cena, trouxeram visões de si. Essas ações cênicas foram diferenciadas: cantaram, dançaram, dublaram, contaram histórias, trouxeram objetos e falaram sobre si, etc. Em um tempo mínimo de três minutos, eles fizeram outros discursos e falaram da própria história por intermédio de cenas. Algumas dessas ações foram reformuladas como material de apresentação final.

1.2 Ações conceituais

Nesta etapa do processo, os educandos foram estimulados a falarem sobre si a partir dos objetos materiais constituintes de suas memórias. Remetendo ao pensamento de Marcel Duchamp (1960), quando fala da importância da atividade mental em detrimento da obra material, pretende-se aqui uma valorização do conceito mais do que do objeto em si. Os alunos trouxeram materiais diversos (fotografias de infância, peças de roupa, brinquedos, livros, *CDs*, *DVDs*, etc.), a fim de um resgate, pelo objeto, das experiências/memórias de cada um. Com a realização de um laboratório, os estudantes, um a um, falavam sobre seus objetos, mediante narrativa oral, e depois eram estimulados a improvisar com eles, tendo como ponto de partida as memórias que foram aludidas com o objeto.

1.3 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 ajudavam a formá-los, fizemos um

laboratório de criação em que os participantes reviveriam suas histórias de vida através das narrativas, de forma individual e grupal. O processo ia ganhando uma forma mais deslocada, pois, além de trabalharmos com a descrição (dizer a autobiografia), enfatizamos a construção dos discursos, quando os alunos tentavam alcançar suas singularidades e dizer o que pensavam sobre si mesmos, tentando fugir ao modelo coercitivo imposto pela sociedade. A partir disso, começamos a pensar em títulos para nosso processo, algo que remetesse à ideia do que estávamos querendo construir. Daí, para a realização de uma das oficinas, convidei um amigo ator e diretor de teatro, Flávio Gonçalves⁴, que nos levou a pensar segundo o termo “*self*”, na perspectiva de seu sentido primeiro, no que se refere a pensar sobre “si mesmo”. Fizemos algumas experiências para esse objetivo, conforme relato adiante.

Em um primeiro exercício, os aprendizes 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. Nessas linhas, eles destacavam suas experiências mais singulares e significativas. Posteriormente, essas linhas da vida eram compartilhadas; algumas delas foram improvisadas a partir da utilização de jogos.

Os atores compartilharam experiências com o grupo com base em três estímulos: experiência feliz, triste ou engraçada. Depois disso, eles escolhiam as mais significativas para o grupo e as apresentavam através de imagens, etapa amparada numa sequência de jogos de Boal (2008) 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 mediante a linguagem e a ação, sem perderem 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 falarem sobre si, admitindo que não se conheciam ou que mudavam o tempo todo.

1.4 Processo de montagem

Nesta etapa, correspondente aos últimos meses do processo, pensamos em nossa prática ao longo de um ano de trabalho, na busca de encontrarmos a melhor maneira de

⁴ Graduado em Teatro pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e mestre em Artes pela mesma universidade. Atua como professor de Teatro na Universidade Federal do Amapá (Unifap).

mostrar o processo ao público e em especial à comunidade escolar – alunos, professores, pais e núcleo gestor. Essa foi uma oportunidade de desenvolvimento e discussão do projeto.

Nessa circunstância, avaliamos que o caráter fragmentário do processo não se encaixaria em um espetáculo convencional de teatro, portanto esse processo de montagem foi traduzido ao público relacionando-se a outras linguagens contemporâneas, pela instalação e *performance*, visto que a pesquisa se desenvolve assentada em um processo atravessado pela performatividade⁵ que contamina a cena contemporânea. Essa 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 (2008, p. 207) 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)”.

Ao longo dos capítulos, essas etapas serão mais bem discutidas a partir de exemplos de processualidades e depoimentos dados pelos alunos, de forma que o leitor se aproprie dos acontecimentos singulares desta experiência sensível, que reúne um encontro entre teatro, autobiografia e discurso de si, trazendo à tona questões de identidades, sujeitos, experiências e teatralidades contemporâneas. As ações da cena-*self* caminharam almejando pensar e articular essa tríade, na busca de ser uma proposta que refletisse os alcances artístico-pedagógicos da arte no espaço escolar, tentando redimensionar o panorama do trabalho estético-subjetivo nessa instituição.

O discurso e a descoberta de si atravessam o conhecimento e encontro com o outro, em exercício de alteridade e construção social. De fato, construo o ser professor agora por debruçar-me no discurso criado por outros, distintos sujeitos, em especial o ser aluno. Desse modo, torna-se imprescindível a escuta do outro, sendo o teatro o espaço comum do ato da escuta, mais do que a fala. Para Arantes (2012), assim como é necessária uma arte para falar, são necessárias a experiência e a habilidade de escutar. O mundo pode ser habitado melhor pelo exercício da escuta. Escutar é se deixar afetar pelo mundo. Não obstante, a escuta no teatro não pode ser confundida com passividade e mera contemplação, mas como estado de

⁵ O conceito de performatividade é discutido por Josete Féral (2008, p. 209) “[...] 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*)”.

alerta para a vida cotidiana e para as situações nas quais estamos imersos. Entretanto, o ato da escuta não acontece somente num contexto em que alguém fala e outro necessariamente ouve pacientemente. Tanto nos aspectos processuais quanto no evento teatral em si, esse movimento de escuta é requerido, pois, sendo a arte produzida de forma coletiva e para a coletividade, o teatro precisa gerar diálogos e desenvolver esses espaços de escuta, a fim de se promoverem propostas colaborativas e relacionais.

Desde muito cedo, nasceu minha curiosidade pelo difícil “labirinto” das relações sociais, pelas histórias que nos formam e nos transformam a todo momento, pelos movimentos naturais do cotidiano e das dinâmicas relacionais engendradas pelos meios sócio-histórico-culturais. Féral (2008), na perspectiva do teatro performativo, afirma que o *performer* não constrói signos definidos, mas instala ambiguidades e deslocamentos dos códigos. André (2008b, p. 127), ao refletir sobre a presença da arte no espaço escolar, afirma que a arte provoca mudanças nas coisas que toca, sendo que a ação da arte na educação “provocará crises”. Para a pesquisadora, a arte é vital ao nos proporcionar a experiência do *êxtase*, que se configura como experiência que incita a transformação da realidade. Para ela, “[...] tal experiência é fundamental porque ajuda a reescrever conceitos, representações da realidade e identidades” (FÉRAL, 2008, p. 127).

Desse modo, na busca de almejar o poético e o estético, o contato com a arte pode abrir pontes de desvios para os códigos sociais que cristalizam o cotidiano, promovendo experiências que vão além das imposições do dia a dia. Desse modo, a criação teatral está associada ao desenvolvimento da vida no mundo contemporâneo, à medida que propõe outras possibilidades da existência, invertendo as lógicas, questionando as coerências e nos levando a agir e a pensar de modo não mais costumeiro, mas nos propondo à mudança e ao exercício da criticidade.

Esta pesquisa, portanto, surge da necessidade do movimento entre invenção e reinvenção dos discursos do sujeito e como eles podem ser problematizados, a partir dos aspectos sensíveis, pelo espaço cênico, ativando tanto os processos pedagógicos quanto os artísticos. Em suma, esta pesquisa ganha movimento com base nestes aspectos: sujeito, discurso e cena. Sob a perspectiva de que a arte é, por excelência, espaço político, interessava-me investigar e reformular as ideias pré-formatadas sobre quem é o sujeito, partindo de lugares pouco acessados, relacionados às formas e aos exercícios das subjetividades.

Dentro desse contexto, o sujeito tem possibilidades de refazer seus discursos e refletir sobre eles a partir da cena, assumindo essa potência política na sua existência. O espaço de desenvolvimento do processo é a instituição escola, sendo esse o lugar que muitas

vezes detém o poder de agir de forma direta sobre os corpos e os pensamentos dos indivíduos, limitando os momentos de subjetividade, pois, na maior parte das vezes, os alunos são vistos desde o enfoque de uma ordem massificadora e moldável que age através da disciplina e da vigilância, em detrimento das suas singularidades. 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, visto que 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” (FOUCAULT, 1987, 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, uma vez que essa sujeição é sutil e silenciosa. Desse modo, para o pensador francês, existe um “[...] ‘saber’ do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento” (FOUCAULT, 1987, p. 26), que busca pôr em jogo os “aparelhos e instituições” com vistas a estabelecer táticas, manobras e técnicas de sujeição, abrangendo a esfera do campo de nossas afetividades, emoções, histórias, memórias e subjetividades, estabelecendo padrões de comportamentos e de sentidos. Essas relações de poder não se encontram somente nas relações do Estado para com os cidadãos, mas nos indivíduos, agindo em seus corpos, comportamentos, gestos, etc.

A potência que emana do processo *self* na escola buscou oferecer aos alunos possibilidades de expressarem e problematizarem questões da vida, do cotidiano e da escola, a fim de que pudessem falar abertamente sobre as questões que os incomodavam e os instigavam. Esse espaço de discussão gerou diversas reflexões a respeito de questões que permeiam as relações que os sujeitos estabelecem dentro de um contexto no qual pouco espaço é dado para a expressão e discurso de si, espaço esse que estimula a fragmentação dos sentidos, percepções, ações e pensamentos dos sujeitos. A partir desse estado de sujeição, quais alternativas o sujeito possui para resistir? Quais são, dessa maneira, os discursos que assumo como próprios da minha história e da minha constituição na condição de sujeito no espaço da escola? De que formas o espaço escolar disciplina os sujeitos? Como resistir e refletir sobre esses processos de disciplinarização dos sujeitos na escola a partir do teatro?

Os aspectos autobiográficos trazidos com o processo foram trabalhados sob uma perspectiva dinâmica e movente, e não sob uma perspectiva cristalizada em suas datas. As autobiografias eram materiais reais das experiências do sujeito que os orientavam na construção de seus discursos, de suas ideias e de suas reflexões sobre si. De fato, dentro desse

processo de falar de si, o aluno também está fazendo história, também está se construindo. Os materiais autobiográficos buscavam estimular a reflexão sobre quais tipos de percepções cada discente tinha sobre si e sobre a construção da própria história, o que extraía de suas experiências e como podia criar processos de relação e construção entre vida e arte, consoante os próprios discursos acerca de suas vivências.

A partir do sujeito e de seus discursos, faço uma discussão do que vem a ser a identidade na perspectiva do que Stuart Hall (2006) denomina crise da identidade, pois uma identidade coerente é uma fantasia, já que as identidades não estão fixas ou estabilizadas. O autor questiona: se as identidades só podem ser lidas à contrapelo, pelo jogo das diferenças, e estão constantemente desestabilizadas, como se pode compreender seus significados?

No *self 2*, apontarei discussões teóricas sobre o teatro através da prática cênica desenvolvida com os alunos, assim como trarei alguns aspectos de desenvolvimento dessa prática, buscando refletir sobre os sentidos da Educação em Artes na escola básica, recortando questões sobre a pedagogia teatral, partindo da cena contemporânea, operando conforme o conceito de performatividade como prática política passível de constituir potencialmente o espaço escolar. Esses novos parâmetros do fazer teatral contemporâneo apresentam como características a hibridização, fragmentação e processualidades. Conforme Cohen (2013b, p. 2) destaca, a cena contemporânea se constitui pelo “paralelismo entre o processo e o produto”, “mensagem fragmentada e sintética”, “preponderância da imagem sobre o texto”, “cena da pulsação, das intensidades, das narrativas simultâneas”.

Vale ressaltar, contudo, que a escola, com seus inúmeros rituais, formas de controle e regras, pode não agir como terreno fértil ideal para o desenvolvimento de práticas artísticas se levarmos em conta que o material impulsionador de tais práticas se constitui de pequenos tumultos, improbabilidades, causando, em muitos casos, uma atitude de transgressão e de rupturas. Dessa maneira, trabalhar com a arte teatral na realidade escolar torna-se um desafio por diversos motivos, especialmente quando se busca desconstruir alguns modelos já instaurados sobre o fazer teatral que pressupõem que esse saber não sofreu modificações ao longo do tempo.

Em muitos casos, as referências teatrais dos alunos passam pelas noções trazidas pela mídia no que concerne ao sentido de cena, interpretação e encenação. As novelas, por exemplo, apresentam os modelos que são seguidos no estudo e na prática do teatro na escola, principalmente nas práticas livres de improvisação. Nesse sentido, o pensamento do que é teatro não passa por um processo ativo de produção e fruição teatrais, sendo pautado pelo que se vê na televisão, fato que reduz o evento teatral a uma prática passiva, já que a televisão

geralmente não levanta questionamentos e não promove práticas reflexivas acerca dos sujeitos, mas reproduz determinadas realidades de modo estável, caindo, não raro, numa padronização dos comportamentos afetivo-sociais. Outra questão que gera conflitos no trabalho com teatro na escola são as tentativas, por parte do professor, de romper com padrões engessados de concepção do teatro, a partir dos paradigmas dramáticos⁶ que ainda fundamentam os conteúdos de artes na escola.

Para André (2008), as lógicas e as formas que orientam o teatro contemporâneo na escola podem provocar processos de “interrupção”, oferecendo condições para que as contradições da realidade disciplinada possam ser expostas. Para a autora, aqui se encontra uma das dificuldades de se trabalhar a cena pós-dramática na escola, visto que é necessário trabalhar com desconstrução e desterritorialização, que, na lógica do espaço da vigilância, “[...] soa como desordem” (ANDRÉ, 2008b, p. 140).

A partir disso, o projeto atravessa a formação do olhar para o teatro, já que consistiu em um espaço de aprendizagem e prática para os rumos da produção de teatro contemporâneo no viés do teatro performativo, em que se busca uma quebra com um teatro convencional formalizado em seus códigos. De acordo com Favaretto (2010, p. 229), a cultura estética é indispensável para a educação, surgindo a necessidade de:

Pensar a arte na escola no horizonte das transformações contemporâneas, da crítica das ilusões da modernidade, da reorientação dos seus pressupostos – o que implica pensar o deslocamento do sujeito, a produção de novas subjetividades, as mudanças no saber e no ensino, a descrença dos sistemas de justificação morais, políticos e educacionais, a mutação do conceito de arte e das práticas artísticas e as mudanças dos comportamentos.

Como professora, atuo em uma escola de ensino profissionalizante. Uma das principais características desse formato educacional regido pela Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese⁷) é que ele está voltado para a formação técnica do aluno em um curso profissionalizante, objetivando a sua inserção no mercado de trabalho. Nessa modalidade de ensino, os educandos fazem um curso técnico concomitantemente ao ensino

⁶ Nesses paradigmas, refiro-me à linearidade da ação do dramático, à lógica realista, que muitas vezes é a mesma lógica da novela televisiva. Ao diferenciar os gêneros dramático/épico, Pavis (2013, p. 110) caracteriza o dramático como um modelo de representação teatral em que a construção do texto e da cena se dá por conta da “[...] *tensão* das cenas e dos episódios da fábula rumo a um desenlace (catástrofe ou solução cômica) e que sugere que o espectador é cativado pela ação. O teatro dramático (que Brecht oporá à *dramaturgia épica*) é o da *dramaturgia clássica*, do realismo e do naturalismo, da peça bem-feita: ele se tornou a forma canônica do teatro ocidental desde a célebre definição de tragédia pela *poética* de Aristóteles: ‘Imitação de uma ação de caráter elevado e completo, de uma certa extensão [...], imitação que é feita pelas personagens em ação, e não através de um relato, e que, provocando piedade e terror, opera a purgação própria de tais emoções’ (1449b)”.

⁷ Documento oficial que regimenta as escolas profissionalizantes do estado. A Tese trata da missão, valores e objetivos da escola profissionalizante.

médio e estudam em período integral tanto as disciplinas da área técnica como as disciplinas da base comum do currículo. No último ano, eles realizam um estágio em determinadas empresas na sua área de formação técnica, em busca de aprimorarem seus conhecimentos e concorrerem a uma vaga futura no mercado de trabalho.

Na perspectiva de produzir possibilidades frente ao contexto de um ensino marcado pela falta de subjetividade, 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 o negativo e as situações duvidosas e limitando o mergulho em determinadas situações e sentimentos que podem gerar o fragmentado, o ilógico e o irracional. A partir desse contexto, nas palavras de André (2008b), 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 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 são considerados arriscados, o que é uma verdade, porém alguns deles são importantes para atender a essa 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, falam ou desejam falar.

Considerando isso, compreendemos que os contextos escolares no geral vivem em um jogo de tensões entre a supervalorização da técnica em prol de uma lógica mercadológica e as subjetividades dos alunos. Essa última está sendo operada na escola de uma forma que busca servir à lógica do mercado. Sobre essa problemática, argumenta Duarte Júnior (2012, p. 31):

De certa forma, a escola se dirige atualmente à transmissão de conhecimentos tidos como 'universais', isto é, válidos para qualquer indivíduo em qualquer parte do mundo. A escola tem como função a comunicação de fórmulas científicas que, espera-se, habilitem o sujeito a conhecer racionalmente o mundo e nele operar produtivamente.

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, independentemente de atender ou não às necessidades subjetivas ou problematizar os conflitos vividos pelos estudantes.

Sob esse enfoque, 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. Desse modo, a referida instituição, como se apresenta hoje, não tem conseguido acompanhar os paradigmas e as complexidades do mundo atual, pois valoriza uma lógica racional sem potencializar o sujeito. O sistema escolar, em muitos casos, está a serviço da continuação e manutenção da lógica do capital, ganhando muitos “clientes” com pseudodiscursos de igualdade e emancipação, apesar de ser orientada por vezes pela disciplina e vigilância.

Outro aspecto dos novos paradigmas que sustentam a educação na contemporaneidade é a busca pela preparação dos aprendizes para as condições de trabalho, quando a escola reforça nos estudantes o desenvolvimento das habilidades e competências para uma melhor inserção na vida profissional, desconsiderando geralmente outros aspectos importantes inerentes à ação educativa.

Durante o processo de pesquisa, quando os sujeitos foram questionados sobre o papel da escola e sobre a colaboração dela para a realização pessoal, um dos alunos respondeu: *“Bom, ela 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 da Educação do Ceará (Seduc/CE) reconhece que a missão da escola profissional consiste em “[...] dar maior amplitude à concepção do direito à educação por criar condições para que se estabeleça um diálogo com o mundo do trabalho” (CEARÁ, 2015, p. 1).

Esses alunos, entendidos como “clientes”, recebem o ensino integral e técnico, em que a atenção está voltada quase essencialmente para o êxito profissional deles, muitas vezes ignorando outros aspectos também de grande importância, como os anseios, os conflitos e as subjetividades dos estudantes. Comparando essa visão da educação profissional com o conceito de educação trazido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), podemos notar que essa última tem um apelo mais amplo no que se refere à 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 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 maiores notas têm maior chance de inserção no mercado de trabalho. Pode-se dizer que esse contexto de ensino busca “disciplinar” o discente conforme o contexto que ele vivenciará nas relações de trabalho, a partir de uma perspectiva de representação e obediência sem consciência reflexiva.

Em meio a essa problemática, o ensino de Artes pode ser um espaço potente para se pensar a educação, com o destaque para a subjetividade, criatividade, imaginação e valorização das relações interpessoais e intrapessoais. Para Ferraz e Fusari (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 dessa disciplina 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. (BARBOSA, 2012, p. 19).

O fator arte cria condições para refletir, a partir dos sentidos e do potencial criativo, como podemos integrar a realidade sem estarmos sujeitos ao que ela determina, realizando 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 os

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 em que a formação técnica para o trabalho está em primeiro plano?

Pensando em todas as questões expostas, esta pesquisa desenvolve-se por experimentações e práticas teatrais, por intermédio de referências (clarificadas nos próximos capítulos) do pensamento e da prática do teatro contemporâneo, numa busca coletiva pela compreensão de seus conceitos formativos, manifestações e práticas de criação. A arte e o processo artístico possibilitam ao sujeito um agir transformador, assumindo a função de proporcionar novas percepções e desenvolvimento do sensível, com base nos processos de criação, comunicabilidade e subjetividade, os quais 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.

Dessa maneira, o essencial do trabalho com a arte contemporânea, segundo a linguagem teatral, é a compreensão de que não se busca a transmissão de sentidos e histórias, mas que, consoante as formas escolhidas, as simultaneidades e as ilogicidades, o processo possa ser polissêmico, tornando-se, portanto, aberto na sua significação, em que o espectador possa levantar, se assim o desejar, sua própria interpretação. O “criador-criatura” do processo cênico torna-se, assim, um ser *multifacetado*, sob o prisma de seu espectador. Hall (2009) nos fala desse sujeito multifacetado, do ponto de vista do indivíduo como um ser que assume várias identidades em sua interação com o meio social, gerando deslocamento, descentramento e fragmentação, questões que serão discutidas mais adiante neste trabalho.

Espero que muito desta experiência possa servir de aporte para tantos outros professores que estão ou estarão nesta missão de educar. Não obstante, analiso como imprescindível dentro do mestrado profissional que a experiência docente possa ser compartilhada como um meio de se repensar as metodologias, conteúdos e parâmetros indispensáveis para a Educação em Artes na escola. Situo agora os leitores dentro do contexto que me levou à sala de aula, relacionando-o às escolhas estéticas e políticas.

1.5 Contextualizando os percursos

Em 2014, assumi o concurso para professora efetiva de Artes na rede de ensino do estado do Ceará, com carga horária de 200 horas. Na ocasião, estava como professora temporária de uma escola profissionalizante e continuei na mesma instituição. Os desafios que

é ser professor me estimularam a pensar questões pertinentes a respeito da função social da escola e do ensino de Artes dentro das lógicas que guiam esse ambiente. As problemáticas que colaboram para esse pensamento são várias, a começar pela situação histórica em que se insere a referida disciplina no currículo escolar, muitas vezes posta à margem, como disciplina de menor valor.

A entrada no mestrado profissional em Artes tornou-se um divisor de águas para pensar politicamente acerca do espaço da Artes na educação, visto que essa formação nos leva a agir diretamente no ambiente de trabalho onde estamos inseridos, o que me levou a refletir sobre meus posicionamentos como professora frente à responsabilidade de desenvolver uma pesquisa realizada em uma instituição pública.

Uma das questões que sempre norteou o meu trabalho como professora e atriz esteve relacionado aos pontos de encontro entre teatro, política, sujeito e “discurso de si”, questões que serão abordadas com maior aporte teórico no *self 3* (capítulo 3). Recordo de um dos momentos de minha formação que contribuiu para uma mudança de posicionamento a respeito da função política da Arte. Esse fato aconteceu na finalização da disciplina de Metodologia da Pesquisa, durante a graduação em Teatro. Na ocasião, cada um de nós apresentava um projeto de pesquisa como requisito para a aprovação na disciplina.

O meu trabalho consistia em uma pesquisa-ação que tinha como proposta uma realização teatral com crianças em situação de rua. Desde a concepção do projeto, pensei na arte como um *instrumento* potente para tratar de situações de desfavorecimento social vivenciadas por essas crianças. Dessa maneira, defendia que a função política do teatro estava relacionada ao seu papel de utilidade social, denotando a discussão de temas políticos, objetivando denúncia e crítica das problemáticas da sociedade.

Após a apresentação do trabalho para a turma, um dos professores dentre os presentes questionou a abordagem utilitária que eu fazia do teatro, priorizando os conteúdos de engajamento social em detrimento do pensamento de teatro como uma possibilidade de experiência estética que aquelas crianças poderiam vivenciar, capaz de transformar a realidade delas de forma mais eficaz. Na ocasião, continuei minha defesa de que o teatro deveria ter uma função instrumental e engajada, e isso ia conferir a essa manifestação de arte o seu valor.

Desse modo, minha atenção estava voltada somente para as mensagens que o teatro possibilitava, e não para a relação existente entre seus meios sensíveis e sua materialidade. Depois dessa declaração, iniciaram-se várias discussões na sala concernentes à

função social que as pessoas costumam conferir ao teatro, impondo-lhe a responsabilidade de transformar um meio ou um contexto, gerando mudança de comportamento.

Meu pensamento denunciava uma visão limitada e utilitarista dessa arte, sem considerar que o potencial teatral não está em sua função instrumentalizada, mas nas infinitas possibilidades de invenção, criação, percepção e produção de sentidos que a própria arte proporciona. Limitava o teatro ao seu conteúdo, à sua mensagem, como se somente isso importasse para ser considerado arte de valor.

Para Duarte Júnior (2012), na discussão sobre arte e política, as palavras “sentido” e “função” se tornam sinônimas. No entanto, os dois vocábulos não cumprem a mesma função na arte. O sentido da obra artística pode ou não estar relacionado a uma função que ela assume, sem para isso estar subserviente à ideia política que a obra aborda. Conforme Lehmann (2007), o teatro político não significa apenas tratar de temas políticos, mas ter essa forma política. A potência política do teatro estaria, portanto, nos modos como se abordam e trabalham, consoante o elemento sensível, diversas questões da realidade cotidiana.

Então, os elementos usados nos modos de operação e produção artística são os canais que dizem se uma arte é política ou não. A teatralidade das formas e a produção de sentidos são relevantes para entender onde reside verdadeiramente o fator político da manifestação teatral. De acordo com Lehmann (2007), o político no teatro se encontra em como podemos mudar as percepções das questões políticas, alterando as formas de percepção que já estão dadas.

A formação escolar e artística que tive até aquele momento configurou-se como marcante para o desenvolvimento de minhas percepções acerca da arte e suas funções, destacando os aspectos da linearidade, funcionalidade e moldagem dos sentidos. Dentre as poucas aulas de Artes que tive na escola, em quase todas elas as atividades consistiam em momentos desprovidos de contextualização, amparados pela livre expressão, com a pretensa justificativa de que a Arte consiste em técnicas manuais sem objetivos claros e que serve para a distração dos alunos ante o cansaço e trabalho que demandam as disciplinas consideradas “sérias”. Portanto, minha formação até aquele momento me fazia acreditar num teatro a serviço de algo, no que diz respeito à informação dos espectadores e crítica social, ou seja, uma arte útil pelos seus conteúdos, desatendendo a toda sua dinâmica formal, material, sensível.

A entrada na universidade, no curso de licenciatura em Teatro, facilitou o contato com diversos autores, estéticas, pensamentos e práticas de teatro que possibilitaram as mudanças de posicionamento em relação à arte e sua função social. A partir do contato com as mais variadas formas do fazer teatral – seja pela participação ou fruição de um processo –, que não se

limitavam a discutir questões somente e/ou necessariamente de cunho político-social, tive experiências estéticas que proporcionaram a descoberta de vários sentidos do trabalho nesse campo artístico, os quais podem inclusive se manifestar pelo não sentido de fazê-lo.

Nessa esteira, instrumentalizar o teatro seria desprezar as capacidades de transformação a partir das sensações, experiências e percepções que poderiam ser geradas na construção cênica, tanto por atores quanto por espectadores. Portanto, essa abordagem utilitarista da arte condiciona o espectador a aceitar respostas acabadas, não lhe dando possibilidades de gerar significações sobre aquilo que percebe, numa atitude aberta e polissêmica. Essa percepção também foi adquirida mediante as experiências teatrais que passei a ter, visto que elas apoiaram os processos de traçar novos olhares e construir outros modos de pensar um teatro político que não mais estivesse limitado a um instrumento “didatizante de luta social”.

De fato, há uma retomada das questões políticas no teatro, mas não sob o viés da ordem panfletária, com ênfase nas moralidades e nos discursos políticos. Há, sim, uma potência política do teatro que, de acordo com Lehmann (2009), está *oblíqua*, sem a representação social, tratada muitas vezes como um paradoxo. O autor teorizou sobre o teatro pós-dramático, que tem como uma de suas principais características o desvelamento da situação teatral. Diferentemente do drama burguês, já não se busca mais criar a atmosfera de ilusão em que as situações apresentadas no palco são uma representação da realidade, mas há um investimento no aqui e no agora da realidade da encenação.

Segundo Lehmann (2007, p. 18), “[...] teatro significa um tempo de vida em comum que atores e espectadores passam juntos no ar que respiram juntos daquele espaço em que a peça teatral e os espectadores se encontram frente a frente”. O teatro pós-dramático discute, dessa forma, sobre o alcance da arte na vida e também os impactos da vida na arte.

Instigada pela questão do político na obra teatral, minhas investigações tendem a considerar que o teatro, pelo despertar dos sentidos e pelo estímulo na produção de percepções do mundo, age por si só como um dispositivo de reclame, sem que para isso seja necessário levantar bandeiras ou temáticas políticas. O político da arte se encontra, sobretudo, em uma atitude política que está nas relações de trocas estabelecidas pelos agentes da obra artística.

Corroborando esse pensamento, Rancière (2012) afirma que a arte não é política por suas temáticas, mas pelo “espaço-tempo que ela recorta”; as pessoas são afetadas pelo fenômeno artístico e pelas relações de ocupação que se dão nesses espaços. O autor esclarece ainda que a política da arte não se configura como um poder ou como a luta pelo poder, mas é

um recorte de um espaço específico de “ocupações comuns”. O acontecimento estético teatral, com todos os seus elementos, constitui, em sua totalidade, o fenômeno político no teatro.

A arte não é política antes de tudo pelas mensagens que ela transmite nem pela maneira como representa as estruturas sociais, os conflitos políticos ou as identidades sociais, étnicas ou sexuais. Ela é política antes de mais nada pela maneira como configura um *sensorium* espaço-temporal que determina maneiras do estar junto ou separado, fora ou dentro, face a ou no meio de [...]. (RANCIÈRE, 2012, p. 2).

A partir dessa fala, o autor pressupõe que as percepções da sensação encontram sua força nas relações, fato que está em conformidade com o processo desenvolvido, pois a busca pelo compartilhamento das experiências autobiográficas visa à percepção dos afetos, de modo a afetar e se deixar ser afetado pelas vivências coletivizadas em grupo e em cena. De fato, o processo consiste em um jogo de trocas e negociações, em que o aspecto relacional se sobressai. Essas questões inquietantes foram conduzindo minhas escolhas e a relação que passei a estabelecer com o teatro por intermédio do pensamento de que o importante são as formas e as sensações suscitadas no contexto da criação e encenação, pois revolucionam o evento teatral, através da transposição dos limites conferidos à cena. O ator, o palco, a iluminação, o público, o texto e as leituras estéticas são os fatores determinantes à forma política do teatro.

O teatro revoluciona o contexto escolar, inferindo relação, experiência, produção de afetos e percepção. Tal abordagem constitui-se como a criação de novas esferas de relações entre as subjetividades em um terreno onde o sujeito aluno muitas vezes está inibido para expressar o que sente. O discurso político da obra teatral está nas formas propostas como dispositivos potencializadores de nossas relações com o outro, partindo do pressuposto de que o substancial na arte é, segundo a abordagem do crítico francês Nicolas Bourriaud (2009, p. 21), o “[...] estar juntos, o encontro; a elaboração coletiva do sentido”.

Com base nessas discussões, as questões trazidas nesta dissertação atravessam o teatro político como forma e possibilidade de criação, advindo das subjetividades geradas pelos modos de vida e discursos que cada aluno adquire no cotidiano. Conforme Foucault (1988), as potências de cada pessoa são modos de resistência e resistir seria criar possibilidades de existência que funcionam como relação de força frente ao poder. As forças de resistência criam estratégias de inibição da força do poder. Os sujeitos teriam possibilidades de gerar mudanças e originar novas formas de habitar o mundo. Desse modo, afirmo ser a arte o lugar potente da criação de novas formas relacionais.

Nesse sentido, esta escrita dissertativa tenta dar conta de discutir algumas questões que inquietam a relação teatro/política/sujeito/experiência: qual a contribuição política que cada sujeito pode dar para a criação artística? Como criar, em cena, formas

políticas que partam dos materiais biográficos e experiências vivenciadas pelo sujeito e das relações estabelecidas por ele? Essa investigação das subjetividades e o aspecto relacional da existência atravessam o campo da educação justamente por ser a escola um dos espaços responsáveis por colaborar na formação da personalidade e do caráter, além de ser referência na promoção dos valores necessários para a adaptação crítica dos indivíduos ao atual meio social. Desse modo, a escola é um dos espaços sociais que trabalham a construção dos discursos, desconsiderando, em muitos casos, modos de subjetividades que não estejam normatizados de acordo com a organização e o funcionamento do contexto educacional.

O trabalho com Arte na escola deve priorizar a escuta do que o aluno tem a dizer e como ele expressa suas subjetividades, no sentido de ressignificar as produções dessas subjetividades, buscando um saber que resiste nesse contexto. Para que isso ocorra, a educação em Arte precisa libertar-se de práticas imitativas e descontextualizadas, nas quais não há reflexão, pesquisa e empenho criativo nas proposições. Além disso, a educação em Arte não pode estar desvinculada das experiências dos estudantes, sendo essencial a participação ativa dos alunos nos processos educacionais como um todo, a partir da expressão e reflexão de aspectos de suas subjetividades.

No último *self* deste trabalho, trago a descrição e a discussão sistematizada de algumas questões práticas do processo de pesquisa e também a experiência de compartilhar alguns aspectos desse processo criativo para o público. A partir disso, discutirei sobre as questões que envolvem corpo, escola e arte. Como toda essa questão, cabe o questionamento: o corpo no ato criativo interfere na vida do sujeito? E na visão da identidade? São questões como essas que o processo criativo permitiu indagar para pensar na relação da arte e da educação, neste caso, no ensino médio profissionalizante.

A ação criativa gera mudanças sociais mediante as transformações que o evento artístico pode gerar nos indivíduos, causando impactos em suas experiências e abrindo possibilidades para a reflexão sobre essas. A arte na escola carrega a força de inquietar e estimular o aluno a uma investigação constante da natureza das coisas, já que a linguagem artística lida prioritariamente com a vida, não podendo existir senão pelas trocas sensitivas, afetos e relações. Essa qualidade, porém, não pode existir sem o prenúncio de que cada sujeito constitui-se de experiências, as quais, quando refletidas a partir do teatro, poderão possibilitar outras dimensões de vivências, num processo cíclico em que novas experiências são geradas. É sobre todas essas questões que envolvem teatro, escola e subjetividade que se quer pesquisar aqui, arriscando, para isso, o uso do termo *self*, no intento de desvendar como a Arte abre vias para pensá-lo na sua mais intensa complexidade relacional.

2 SELF 2: OS “NÃO LUGARES” DA EDUCAÇÃO TEATRAL

2.1 A escola e a educação em Arte: os reflexos na contemporaneidade

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.

Com base nesse pensamento, muitos pesquisadores e estudiosos propuseram “[...] uma educação baseada fundamentalmente naquilo que sentimos. Uma educação que partisse da expressão de sentimentos e emoções. Uma *educação através da arte*” (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 12, grifo do autor). A partir do pensamento de que a arte é um elemento cultural importante para a formação humana, houve diversas tentativas de fazê-la ganhar um lugar nos currículos das escolas, embora esse espaço ainda não seja o ideal⁸.

No Brasil, a arte-educação começou a ganhar fôlego na Semana de Arte Moderna de 1922, a partir das ideias de livre expressão trazidas por alguns artistas como Anita Malfatti e Mário de Andrade. O surgimento da Arte na educação privilegiou primeiramente disciplinas referentes à música e ao desenho, com atividades voltadas para o canto orfeônico (substituído mais tarde por Educação Musical); o desenho geométrico e trabalhos manuais.

A Arte foi incluída no currículo escolar a partir da Lei nº 5.692/1971, com o nome de *Educação Artística*, pois ainda era tratada como atividade educativa, e não como disciplina vinculada ao currículo. Por não se tratar de disciplina com conhecimentos específicos, também não se tinha a exigência da habilitação para ministrá-la, fato que até hoje possui caráter arbitrário, já que muitos professores dessa área não possuem formação específica para lecionar essas aulas.

⁸ Recentemente “[...] foi publicada a Lei nº 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), estabelecendo prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio” (SENADO FEDERAL, 2016, p. 1).

Com relação à Educação Artística, que foi incluída no currículo escolar pela Lei 5.692/71, houve uma tentativa de melhoria do ensino de Arte na educação escolar, ao incorporar atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos. Com essas características, passou a compor um currículo que propunha valorização da tecnicidade e profissionalização em detrimento da cultura humanística e científica predominante nos anos anteriores. Paradoxalmente, a Educação Artística apresentava, na sua concepção, uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei que resultou mais tecnicista. (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 20).

Segundo essa visão tecnicista, a educação está voltada para a formação de sujeitos “competentes”, demonstrando suas capacidades racionais e técnicas no mercado de trabalho. O tecnicismo se alicerça através da sistematização do ensino que prevê o cumprimento de metas/objetivos, o acúmulo de conteúdos e o desenvolvimento dos sujeitos desde a perspectiva da técnica. Diferentemente da abordagem tecnicista, o humanismo funda-se no preceito de que a educação deve transformar os sujeitos e suas realidades, sendo o ensino centrado no aluno. Com base nisso, na perspectiva humanista, a escola propõe condições para a emancipação intelectual de seus discentes, sob a perspectiva do desenvolvimento do pensar e do agir do aluno, em busca de sua autonomia. A partir desses pontos de tensão, a Arte, juntamente com todas as disciplinas do currículo, deve promover uma educação que tenha como foco trabalhar a autoconsciência e as sensibilidades desses estudantes, em busca de mapear da melhor forma as necessidades deles, sem se ater a uma visão técnica da educação.

A Arte, no decorrer do tempo, foi ganhando espaço na educação, tornando-se componente obrigatório no currículo escolar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) no ensino fundamental e médio (BARBOSA, 2012). Apesar da obrigatoriedade expressa em lei e da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que apontam o trabalho com as linguagens artísticas dentro da educação básica, ainda não houve uma mudança prática nas escolas que represente um avanço do ponto de vista da Educação em Artes. A prática do ensino-aprendizagem de Artes nas escolas em nosso país sofre um processo de desvalorização em muitos âmbitos, que vai desde a falta de infraestrutura física e material da escola para dar suporte à disciplina até mesmo à falta de profissionais qualificados para o trabalho.

Historicamente, a disciplina de Artes sempre esteve relegada a uma função utilitária, pela crença equivocada de que a aprendizagem dessa disciplina na escola devia se desenvolver através da valorização do espontaneísmo e do destaque para a recreação acima das possibilidades de conhecimento que as linguagens artísticas podem gerar. Com as ideias da “livre expressão”, a Arte foi tratada como um momento de improviso destituído de sentido e, conseqüentemente, de real aprendizado. Para Ferraz e Fusari (2001, p. 20), na Educação Artística, implantada no ensino brasileiro desde 1971, há uma preocupação somente com a

expressividade individual e as técnicas, tornando o ensino de Artes um emaranhado de ações polivalentes, “[...] que converte a disciplina em uma pulverização de tópicos, ‘produtos’ artísticos, e empobrece o verdadeiro sentido do ensino de arte”.

Em confronto com o processo de ensino-aprendizagem de Artes na escola, o aluno só sentirá estímulo em aprender se perceber que há comprometimento e respaldo por parte do professor e da escola para um satisfatório processo de ensino, só acontecendo a partir da valorização e do suporte dado à disciplina. Barbosa (2012) já afirma que, sem a dimensão do prazer, nenhuma teoria do ensino de Arte poderá ser reconstrutora. O estudo de Artes tem importância, sobretudo, na afirmação e reflexão que o indivíduo pode fazer a respeito de seus contextos sociais e históricos e também das trocas sensíveis que ganham vida no cotidiano.

Para Duarte Júnior (2012), a Arte não comunica significados, mas exprime sentidos. Na visão de Ferraz e Fusari (2001), esses sentidos que as obras artísticas exprimem são sínteses das “trajetórias pessoais”, relacionadas a gostos, valores e pensamentos de quem as produziu, visão que prima por uma abordagem contextualizada com a realidade nos processos de produção e aprendizagem em Arte. Portanto, o ensino de Arte deve considerar a expressão cognitiva atrelada à expressão emocional, já que as duas são complementares e juntas potencializam o processo criativo. Para Tourinho (2012, p. 33), as justificativas levantadas para a prática do ensino de Artes não são sólidas e muitas vezes desconfiguram completamente os sentidos reais da atividade artística:

Dentre os mais conhecidos destes argumentos para a defesa do ensino de artes na escola – não desprezíveis, porém, nem sempre educacional e artisticamente sustentáveis – encontramos: 1. A aprendizagem da arte para o desenvolvimento da moral, da sensibilidade e da criatividade do indivíduo; 2. O ensino de arte como forma de recreação, de lazer e de divertimento; 3. Arte-educação como artifício para ornamentação da escola e para veículo para a animação de celebrações cívicas ou familiares naquele ambiente; 4. Arte como apoio da aprendizagem e memorização dos conteúdos de outras disciplinas e, finalmente; 5. Arte como benefício ou compensação oferecida para acalmar, resignar e descansar os alunos das disciplinas consideradas ‘sérias’, importantes e difíceis.

Diante de todas essas problemáticas, faz-se necessário defender que a aula de Arte não deve ser encarada como um momento em que os alunos realizam atividades “soltas” e descontextualizadas relacionadas ao desenho, pintura, teatro, música, etc. Essas vivências precisam estabelecer vínculos com os diferentes contextos e histórias de vida dos estudantes, com os conhecimentos estéticos. Para Duarte Júnior (2012, p. 73), pela arte “[...] o indivíduo pode expressar aquilo que o inquieta e o preocupa”. Portanto, o trabalho docente deve articular saberes, integrando os processos de ensino com os movimentos concretos das novas tendências sociais, com vistas a gerar um movimento de reflexão nos estudantes.

Para a realização satisfatória do processo de ensino-aprendizagem em Artes, não é necessário somente o professor dominar os conteúdos, mas conhecer os modos de operação da Arte, mostrar os objetivos de seu aprendizado e fornecer ao estudante modos de construção do conhecimento. Para Barbosa (1995, p. 113), “[...] a arte não tem importância somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção etc., mas tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudo”. O docente, nesse sentido, deve buscar que os alunos aperfeiçoem cada vez mais seus saberes sobre o fazer e pensar estéticos.

Na maioria dos casos, percebemos que há uma tendência no ensino de Arte centrado na história e prática das linguagens visuais, em detrimento das outras linguagens artísticas, já que as linguagens visuais mais tradicionais têm os meios materiais como suporte, fato que garante uma permanência no tempo e na história, diferentemente das Artes Cênicas, que têm na efemeridade a força de acontecimento. Historicamente, a prática do desenho e da pintura sempre foi considerada como atividade própria dessa área de ensino. Além disso, em alguns contextos educacionais, os professores que dão essas aulas não possuem preparação para ministrá-las, principalmente quando são de outras disciplinas do currículo e se submetem a essa situação para preencherem a carga horária que “sobra” de suas próprias disciplinas. Em muitos casos, o professor de Artes na escola ainda deve ser um profissional polivalente, ou seja, deve abranger no seu processo de ensino todas as linguagens artísticas, fato que enfraquece uma Educação em Arte de forma aprofundada na área de sua formação específica, sendo um risco que colabora para a prática de um ensino em Arte superficial e, portanto, desfavorável ao estudante.

Ainda dentro dessa problemática, é importante enfatizar que as formações universitárias do curso de Pedagogia possuem aulas de Artes dentro de suas grades curriculares, abordando a arte-educação de uma maneira vagamente panorâmica, impedindo que se entenda seu potencial pedagógico pela pobreza da abordagem, que limita tanto a prática artística como a teorização da mesma. A licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Ceará, por exemplo, tem em sua grade curricular a disciplina de “Arte e Educação”, estando prevista 64 horas para essa disciplina em um semestre somente, tempo mínimo que não dá conta de abarcar as necessidades substanciais para que esse pedagogo ministre aulas de Artes com qualidade nas escolas, empobrecendo essa modalidade de ensino.

Nas escolas, a arte passou a ser entendida como mera proposição de atividades artísticas, muitas vezes desconectadas de um projeto coletivo de educação escolar, e os professores deviam atender a todas as linguagens artísticas (mesmo aquelas para

as quais não se formaram) com um sentido de prática polivalente, descuidando-se de sua capacitação e aprimoramento profissional. (BRASIL, 2002, p. 170).

Somada a essas questões, há também a falta de recursos necessários para o trabalho eficaz com a Arte no ambiente escolar. Na maior parte dos casos, também não há espaço adequado. As aulas devem acontecer em sala de aula, onde se tem que empilhar as cadeiras para a realização de algumas atividades práticas, como as aulas de teatro. Strazzacappa (2008) ressalta que empilhar as cadeiras em busca de um espaço vazio é condição indispensável para quem ministra aulas de dança ou teatro nas escolas. Outros fatores problemáticos são a deficiência e insuficiência de recursos e o tempo dedicado para as aulas de Artes, que, na maioria das escolas, é de uma hora-aula de 50 minutos.

Com tão pouco tempo para desenvolver sua prática, o professor de Artes não encontra muitas alternativas para trabalhar de forma satisfatória conteúdos e práticas importantes da área, visto ainda o fato de que, em algumas instituições de ensino, ele deve dar conta de um conteúdo extenso, já programado no currículo, dentro de um curto espaço de tempo. Todos esses obstáculos são consequências da desvalorização que sofre o ensino de Artes na escola básica, pois essa disciplina não conseguiu ainda espaço de potência na educação, embora já tenha encontrado algumas saídas para *resistir* nesse contexto.

Observando a nossa história de ensino e aprendizagem de Arte na escola média, nota-se um certo descaso de muitos educadores e organizadores escolares, principalmente no que se refere à compreensão da Arte como um conhecimento humano sensível-cognitivo, voltado para um fazer e apreciar artísticos e estéticos e para uma reflexão sobre sua história e contextos na sociedade humana. Isso tem interferido na presença, com qualidade, da disciplina Arte no mesmo patamar de igualdade com as demais disciplinas de educação escolar. (BRASIL, 2002, p. 170).

Diante do exposto, vale perguntar: quais desafios possui a Arte na educação contemporânea? A que sistemas a escola serve e qual seria o papel da Arte dentro desses novos contextos educacionais? Sabemos que a produção artística contemporânea está ancorada mais em crises do que em segurança e suporte. A Arte passa neste momento histórico por novas maneiras de produção e fruição, rompendo paradigmas tradicionais e questionando as respostas e as certezas do universo artístico. Mário Pedrosa⁹ abre

⁹ Mário Pedrosa (1900-1981) foi um destacado crítico de Arte do Brasil e pensador político. Como crítico, não apenas procurou compreender a Arte de seu tempo, mas também intervir em seu processo de produção. “Teórico e principal defensor da arte abstrata, exerce um papel crítico crucial para o movimento neoconcreto, no fim da década de 1950, e para o novo realismo, na década de 1960. A densidade teórica de sua produção crítica lhe confere a qualificação de ‘pensador de arte’, sempre envolvido com as questões relevantes e as expressões artísticas de seu tempo. De ânimo combativo e militante, dedica-se a pensar e a propor uma arte adequada a um país novo como o Brasil, a entender a dinâmica específica da arte brasileira. Afinado com as discussões em voga no campo artístico mundial, contribui com reflexões a respeito dos significados da

possibilidades ao dizer que “a Arte é exercício experimental da liberdade”, deixando claro que a Arte não deve se fechar em modelos ou abordagens, mas que deve seguir sua própria natureza como “regra”. Se a Arte mudou, a educação em Arte também precisa ser repaginada, a fim de estar de acordo com os novos panoramas, com as crises e com os conflitos vividos pelos sujeitos contemporâneos. De fato, a Arte agora reflete as várias crises desses sujeitos e, como eles, não possui uma estrutura fixa e linear, mas é algo que se dá no movimento e tem sua força na mudança.

A arte, na contemporaneidade, está ancorada muito mais em dúvidas do que em certezas, desafia, levanta hipóteses e antíteses em vez de confirmar teses. A educação, por sua vez, está ancorada nas diferenças e nas diversidades ‘que somos e quem somos’. [...] os tempos em que vivemos exigem investimentos e diversificações, coerências e competências sociais e epistemológicas para que cada um seja construcional de sua ‘pessoalidade’ coletivizada e que se conheça para que possa, nos Outros e nas Coisas, se reconhecer, quer nas similitudes, quer nas diferenças e/ou nas divergências. (FRANGE, 2012, p. 38).

Se antes a Educação Artística estava pautada no ensino técnico e, em muitos casos, descomprometida política e conceitualmente, nesse novo contexto de Educação em Arte fazem-se necessários tipos de abordagens que favoreçam cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem do qual o aluno participa, dando-lhe possibilidades de crescimento artístico e pessoal. O papel da Arte na educação é fortemente afetado pelo modo como os agentes do ensino – professor e aluno – veem o papel da Arte fora da escola e como idealizam a função dela para a sociedade e para o indivíduo.

Contudo, para que essa compreensão seja satisfatória, é imprescindível evidenciar parâmetros importantes para se pensar a Arte produzida hoje que reverbera nos atuais panoramas de ensino, relacionando a estrutura do processo de ensino-aprendizagem em Artes com a esfera do próprio humano, sendo um sujeito que se transforma o tempo todo, com suas características subjetivas, cruzadas de sonhos, anseios, medos, que são pessoais, porém também sociais, advindos de suas múltiplas relações com o outro, sugerindo um dinamismo que o faz pertencer ao seu tempo.

A Arte sempre foi e continua a ser um campo de reflexão sobre si e o espaço de ocupação do humano no mundo que o cerca. De tal modo isso ocorre que a compreensão do que forma o ser humano necessariamente passa por entender o que forma a Arte e vice-versa. Desse modo, as novas abordagens e discussões do ensino de Arte devem valorizar os discursos dos indivíduos, como um canal que provoca, inquieta e faz refletir sobre o meio em

produção de arte moderna internacional e sobre teoria da arte, por ele entendida como uma forma de conhecimento” (ITAÚ CULTURAL, s/d, p. 1).

que estamos inseridos, quais papéis desempenhamos nesse meio e, principalmente, como podemos resistir nesse espaço.

O espaço escolar constitui-se como espaço ordeiro, com lógicas próprias de funcionamento e organização. Tudo está pensado de forma a não quebrar as rotinas, modos e comportamentos impostos pela escola. Ao aluno cabe a aceitação e a obediência nesse espaço que pode ser caracterizado como rígido e inflexível na maior parte das vezes. Desse modo, o espaço escolar propõe modelos de codificações em que os alunos têm os seus corpos não raro condicionados às regras dessa instituição, já que a escola, não raro, repete modelos socioculturais dominantes, sem tomar posicionamentos críticos, por certa e suposta neutralidade do saber que ali se ensina, sobretudo quando se trata de um saber técnico, como se esse não tivesse implicâncias sociais.

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 atividades etc. E essas formas concretas tendem a produzir um corpo-sujeito social e escolar. Esse trabalho inclui a produção da interpretação desse sujeito sobre si mesmo e sobre os outros. (MENDES; MILSTEIN, 2010, p. 37).

A partir dessa visão, podemos aferir que a escola encontra-se em um paradoxo: como pode haver uma educação para a liberdade, autonomia e expressão dos sujeitos se o espaço educacional é regido pela disciplina e rigidez dos corpos? Kohan (2008, p. 15) corrobora esse pensamento quando afirma ser a escola uma instituição que induz o corpo a diversas formas de comportamento em relação a si mesmo e aos outros corpos que habitam a instituição:

As cadeiras colocadas de acordo com alguma posição predeterminada, os corpos alinhados nas fileiras nos pátios, o uso de uniformes e outras normas sobre vestimenta, as regras para controlar a entrada e a permanência nos banheiros são algumas das mais evidentes técnicas de disciplinamento corporal.

Consoante essa abordagem, somos levados a refletir sobre o lugar e o papel da Arte na escola, analisando uma perspectiva de educação que supervaloriza processos mentais em detrimento de atividades que envolvem a confluência da mente com o corpo e a expressão das subjetividades coabitando em um só processo de ensino-aprendizagem. Existe espaço para o trabalho em Arte na escola frente ao panorama de repressão criativa e disciplina do corpo que impera em muitas dessas instituições?

Em confluência com o pensamento de Guimarães (2008), a escola tem o desafio de pensar espaços e formas relacionais que incitem a movimentação a partir dos sentimentos e

das relações. Conforme uma visão mais psicológica, Volpi (2004) irá nos dizer que o corpo contém a história de uma pessoa e reflete os processos de mudanças na personalidade e no caráter. De acordo com Mendes e Milstein (2010), o corpo humano é resultado da sociedade e da história e nele estão impressos os processos de “perceber, sentir, pensar, agir e experimentar” a realidade. Na visão de Foucault (1987), é um campo no qual se operam diferentes dispositivos sociais. Em sua obra *Vigiar e punir* (1987), ele desenvolve o conceito de “corpo dócil” para caracterizar esse corpo condicionado, disciplinado e produzido a partir do contexto cultural e político em que se insere.

Dentro desse campo de relações, os corpos encontram-se sujeitos às obrigações, aos comportamentos, ao trabalho, às regras sociais, etc. Na perspectiva artística, Fabião (2008) fala do corpo na *performance*, dizendo que o corpo consiste em “sistemas relacionais abertos” suscetíveis às interferências sensíveis nas interações “corpo-mundo”. Corpo e mente não devem ser trabalhados em separado como formas distintas, mas em unidade. Diante disso, as práticas artísticas nas escolas devem ter como principais substratos de trabalho as subjetividades, expressas através das memórias, em que a integração corpo e pensamento são inerentes.

Em meio a todas essas questões pertinentes ao trabalho com Arte na escola básica, podemos afirmar que essa disciplina é indispensável dentro desse espaço, no sentido de que estimula as provocações necessárias para se pensar um corpo diferente, um corpo aberto às possibilidades de criação e que pode fugir a uma padronização comportamental. Dessa forma, o estudo da Arte, em sua prática, passa por uma predisposição do corpo a querer buscar estímulos para a criação, investigando possibilidades de se colocar no tempo e espaço tanto estético quanto relacional, lançando-se no “espaço vazio”¹⁰. Lançar-se nesse espaço seria entrar em um terreno de educação e potencializá-lo por meio da Arte e também de outras disciplinas do currículo, trazendo à tona as subjetividades, dando novos sentidos para os tradicionais espaços educacionais, oferecendo condições para que os indivíduos possam almejar a saída do jugo da disciplina e do código a partir do bom uso de capacidades criativas. É importante destacar que todas as disciplinas da escola podem despertar seu lado ativo, não se rendendo a essa disciplinarização normativa, sob o viés de um entendimento mais crítico e consciente do que representa a escola e o que pode ser feito para que ela se torne melhor. Não cabe e nem poderia caber estritamente à Arte esse papel libertador, já que a escola em si, num sentido mais amplo, deveria assumir esse papel emancipador.

¹⁰ Conceito proposto por Peter Brook (1999) no desenvolvimento da ação no campo específico do teatro.

A Arte, nesse sentido, pode promover um desengessamento de normas coercitivas na escola, abrindo outras possibilidades de lógicas de convivência, fato que pode gerar desconfianças e inaceitações dentro desse espaço. Quando não, é assimilada docilmente para festejar datas comemorativas, sem nenhum sentido crítico, banalizada em sua potência de pensamento. Para Ferraz e Fusari (2001, p. 23), a Arte é uma disciplina que apresenta produção e construção, representando um mundo cultural com base na imaginação, criação e conhecimento, sendo, pois, “[...] efusão que se expressa, que se manifesta, que se simboliza. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo”.

Infelizmente, mesmo diante da importância da disciplina para o contexto escolar, o ensino de Artes ainda é por vezes considerado algo supérfluo, caracterizado como uma forma de lazer ou um campo de saber com abordagens inacessíveis para quem não pertence ao meio artístico. Contudo, as dificuldades encontradas na rede de aprendizados da disciplina de Artes nas escolas não devem ser motivos para o desestímulo e o descomprometimento de professores dessa área de ensino, uma vez que a escola, mesmo com todas as suas fronteiras, e ainda mais por causa delas, necessita de um solo fértil propício à emanção da educação sensível, que brota a partir da criação de novos olhares sobre o cotidiano e sobre os discursos das pessoas.

Nesse sentido, questiona Martins (2012, p. 54): “[...] como educadores de Arte, o que temos a preparar e oferecer como alimento-arte, especialmente a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases – 9.394/96)?”. Não adianta levantar protestos vazios, sem fundamentação e prática daquilo que acreditamos veementemente que deve fazer parte do processo de educação em Arte. Dessa forma, é necessário questionar: que práticas metodológicas alimentam a educação teatral? Como o professor de teatro pode trabalhar junto aos alunos para uma educação em teatro que vise à abertura de potencialidades, sensibilidades e reflexão do real? Quais as ressonâncias do ensino de teatro para a escola e para os sujeitos que dela fazem parte? E do contrário, como a escola, com suas potencialidades, pode contribuir para o ensino da Arte?

2.2 Educação teatral a partir da experiência e do discurso de si

As novas formas de organização social têm contribuído para as reformulações das propostas de ensino, promovendo a mudança de paradigmas educacionais e dando novas faces a esse panorama. Para Santana (2009), germinam no campo educacional a intertextualidade, a fragmentação de discursos, o pluralismo e a utilização da tecnologia, surgindo como um

momento de “ruptura e crise” frente a práticas repetitivas e didáticas autoritárias. Esses novos anseios resultam também no ensino de Arte, promovendo alterações quanto às percepções dos sujeitos, encaminhando-se para novos modos de operação.

Creio, também, que essa jornada rumo para a superação do *fazer* que caracterizou o sentido da formação em arte predominante durante séculos, bem como do *sentir* enquanto esfera de liberdade expressiva de fundo psicológico que alude à imanência estética, mas que, na verdade, não penetra na essência da arte, retomando a questão da reflexão como estatuto de um *pensar* que existe para tecer conexões entre esses três componentes da ação artística e pedagógica – fazer, sentir, pensar. (SANTANA, 2009, p. 29, grifos do autor).

O teatro, dentro do espaço educativo, deve estar atento e ser um lugar potente para a reflexão das novas necessidades do ensino, no que tange a como esse pode ser mais bem aproveitado e mais produtivo para os estudantes. Com arrimo no que nos diz Santana (2009), a Arte deve abrir espaços para a articulação no âmbito da técnica e das subjetividades através do exercício reflexivo, do ato de pensar.

Nesse sentido, o conhecimento do teatro não cai em um terreno que aponta a técnica e as emoções imbuídas no ato criativo como instâncias totalmente contrárias, mas como elementos necessários e complementares para a criação e prática artística, impulsionadas pelo ato reflexivo. Para isso, é necessário que os modelos sejam questionados, abrindo lugares para a visão de novos horizontes de desenvolvimento e de experiência com a arte.

Desse modo, vale perguntar: quais modelos de ensino de teatro estão presentes no ambiente da escola? Quais os novos anseios da arte teatral dentro de uma realidade cada vez mais multifacetada? Como o teatro pode ser potente como revelador dos discursos e reflexões sobre os indivíduos que formam e são formados pela escola? Como, a partir da Arte, podemos formar sujeitos reflexivos, que aprendem por intermédio da experiência e utilizam seus aprendizados para a vivência? Para dar luz a essas questões, torna-se necessário fazer um breve levante sobre as funções e as possibilidades do teatro na educação e apontar maneiras novas de potencializar a Arte no espaço escolar a partir das mesmas dificuldades com que ela se depara nesse meio.

A raiz da palavra “drama” tem seu sentido na palavra “ação”, que denota os sentidos do teatro para a sociedade: espaço específico feito para o desenvolvimento de ações. A inserção da ação teatral na escola encontra suas bases metodológicas muitas vezes nas raízes dos modelos dramáticos: o texto como principal elemento do teatro; a separação entre atores e plateia pelo reforço da quarta parede; linearidade das ações e clareza nas funções de cada personagem; gênero teatral bem delineado e busca por padrões realistas em cena. Desse

modo, torna-se muito comum durante as aulas de teatro os questionamentos dos estudantes sobre qual texto é para decorar, qual peça vamos montar, se o espetáculo é comédia ou tragédia, ou mesmo frases como: “Vamos fingir que não tem público?”; “Quando a senhora vai dar nosso texto?”; “Esse tipo de teatro é mais difícil de entender!”; “Então eu posso criar cenas? Que legal!”.

Não afirmo aqui que essa forma de ensino não seja válida, mas que é necessário reformular alguns parâmetros da educação teatral se quisermos oferecer cada vez mais uma educação que conduz a uma realidade prática e que tem sua potência nas relações e percepções que se estabelecem no cotidiano. Por mais que esses novos parâmetros do fazer teatral sejam um desafio, eles abrem possibilidades para a experimentação potencializada do teatro e para a apreensão diversificada da ação cênica. Com a sua chegada como disciplina na educação neste século, o teatro desafia essas e outras tradições, pretendendo oferecer aos alunos outras formas da prática teatral que vão além de formalidades e convenções instituídas pelo tempo. Para Cabral (2006, p. 110), “[...] o risco de um modelo, no contexto do ensino de teatro na escola, é o seu gradual distanciamento do fazer teatral contemporâneo”.

No século passado, surgiram diversas teorias e pensadores imersos na prática do teatro que propuseram mudanças no campo teatral, retirando muitas vezes o teor formal e *textocêntrico*¹¹ da arte dramática, operando com conceitos como pós-dramático, contemporâneo, teatralidade ou performatividade. Fernandes (2011), com a crise de identidade que o teatro contemporâneo sofre, assinala não ser possível demarcar características fixas que não as territorialidades fluidas e a perda de fronteiras nesses novos domínios da Arte. Para Pereira (2013, p. 21):

O teatro contemporâneo seria um conjunto de atividades híbridas, experimentais e mutáveis, no qual se identifica uma sobreposição consciente de procedimentos estéticos distintos, que possibilita uma relação cada vez mais orgânica, sinestésica e fisiológica entre o processo de criação, a obra de arte e os espectadores.

Isso necessariamente reformula os princípios da educação em teatro, visto que o conhecimento deve ser atualizado, pertinente e acompanhar as tendências e mudanças na Arte. As tendências da Arte na contemporaneidade relacionam-se, em muitos casos, a partir

¹¹ Palavra que tem sua origem no termo “textocentrismo” e caracteriza a tradição teatral do início do século XIX, que considerava o texto dramático o principal elemento do teatro. A encenação emana diretamente do texto, falas e rubricas. E tudo aquilo que não encontra justificção dentro do texto pode ser rejeitado. A partir do século XX, alguns encenadores procuraram desvincular-se dessa tradição, como exemplo Antonin Artaud, na concepção do seu teatro da crueldade. “O espetáculo artaudiano deveria, idealmente, deixar o espectador ofegante e, para chegar a isso, inventar uma linguagem encantatória cuja violência fosse capaz de atravessar esse casco endurecido sob o qual as palavras aprisionam os homens” (ROUBINE, 1998, p. 65).

da investigação e reflexão sobre a própria vida e a experiência pessoal, pois desvela uma realidade multifacetada e complexa, apresentando os dilemas pelos quais os sujeitos passam. Vinhosa (2011), ao discorrer sobre as relações entre o objeto artístico e seus receptores, afirma que as experiências sensitivas que os indivíduos estabelecem com a realidade investem-se da forma artística, gerando ampliações de sentidos. Tesch e Vergara (2012, p. 2) trazem uma discussão que nos leva a refletir sobre a arte contemporânea como um momento de retratar a própria realidade:

Ao trabalharmos com a arte contemporânea, estamos abrindo um vasto campo de discussão sobre a própria vida. É uma oportunidade de mexer com conceitos preestabelecidos, gerando uma mudança de postura no educando. A arte estática e contemplativa passa a ser percebida como interativa e próxima do nosso cotidiano. E, ao fazer essa relação entre a arte e a vida, o educador estará contribuindo para a construção de uma sociedade plural e multicultural.

As abordagens atuais dos processos de ensino-aprendizagem em teatro são atravessadas pelas reflexões práticas que o teatro sofre em suas formas de apresentação. Não se prima mais, como no teatro aristotélico¹², pela linearidade e completude da obra, pois essa tem como pressupostos de existência o movimento, o inacabado e o processual. O teatro revê os seus princípios como fim, para valorizar os aspectos do fluxo, valorizando acima das significações:

[...] a qualidade da presença, do gestual e dos movimentos dos atores, a semiótica dos corpos, os componentes estruturais e formais da língua enquanto campo de sonoridades, o desenvolvimento musical e rítmico do espetáculo, com sua temporalidade própria, e a iconografia dos procedimentos visuais, que em lugar de ilustrar o texto, compõe 'superfícies de linguagem antinômicas'. (GUINSBURG, 2010, p. 23).

Nessa esteira, podemos afirmar que o processo teatral contemporâneo¹³ tem um caráter processual, levando para a cena a obra em processo, com suas características híbridas,

¹² Termo que remonta ao filósofo grego Aristóteles, que deu as primeiras bases para a teoria dramática em sua *Poética*, que apresenta ideias sobre as características dos gêneros dramáticos e a apresentação de como se estruturará o drama, oferecendo as bases do teatro antigo. “Aristóteles, em sua *Poética*, aborda outros dois elementos da tragédia, que não vão se restringir a ela e estão correlacionados: a mimese e a verossimilhança. A primeira corresponde à imitação dos objetos e das ações de pessoas feitas por meio de personagens, pois o ‘o imitar é congênito no homem [...] e os homens se comprazem no imitado’ (ARISTÓTELES, 1979, p. 243). Diante desse parecer, a tragédia usava imitar os homens melhores ou nobres. A verossimilhança diz respeito ao fato de que as ações narradas devem ser passíveis de existência, de modo a ser aceitável pelo público, mesmo não sendo verdade” (BORGES; CORTEZ, 2011, p. 307-308).

¹³ A título de exemplos da cena contemporânea, podemos citar alguns nomes de artistas da cena que propõem uma mudança nos paradigmas tradicionais de teatro, desde a queda da quarta parede e do teatro dialético, proposta por Brecht; o teatro da crueldade de Artaud, que buscava a não submissão do espetáculo ao discurso; as supermarionetes de Kantor; ou as transgressões estéticas de Bob Wilson, são várias as manifestações teatrais que buscam romper com os modelos dramáticos de concepção e execução de encenação, a partir da

operando quase sempre nos pontos do inacabado e das discontinuidades, dando margem para a chamada cena pós-dramática. Para Fernandes (2011, p. 11):

[...] o conceito de pós-dramático vem juntar-se a uma série de nomeações que, há pelo menos três décadas, tentam dar conta da pluralidade fragmentária da cena contemporânea, especialmente dessas espécies estranhas de teatro total. Ao contrário da *gesamtkunstwerk* wagneriana, elas rejeitam a totalização e têm como traço mais evidente a frequência com que se situam em territórios bastardos, miscigenados de artes plásticas, música, dança, cinema, vídeo, *performance* e novas mídias.

A partir dessas colocações, o campo prático e conceitual da *performance* encontra um espaço de valor frente a esses novos paradigmas que possui a arte contemporânea. Na condição de arte híbrida, a *performance*, na perspectiva de estudo de Cohen (2013a), constitui-se como expressão cênica, dado o seu caráter de acontecimento em um determinado espaço-tempo. Essa se caracteriza como uma linguagem sem fronteiras, bebendo de várias referências artísticas, que, como linguagem contemporânea, “[...] rompe[m] convenções, formas e estéticas” (COHEN, 2013a, p. 27), questionando modelos de representação e convenções artísticas. Como arte que escapa a definições e rotulações, torna-se difícil caracterizar os seus limites poéticos. Ainda na visão do artista e pesquisador, “[...] a *performance* acaba penetrando por caminhos e situações antes não valorizadas como arte. Da mesma forma, acaba tocando nos tênues limites que separam vida e arte” (COHEN, 2013a, p. 38).

Nesses novos parâmetros de produção e recepção artísticas¹⁴, o artista seria um captador sensível da realidade experiencial da qual faz parte. Essa discussão estimula a reflexão sobre as inúmeras possibilidades que a Arte pode oferecer para o trabalho em sala de aula. O aluno se abre por meio do confronto com produções que geram experiências “inusitadas” dos sentidos e dos modos de pensar e principalmente conceber a vida e reconstituir a própria história, pondo-a em espaço poético.

proposição de autonomia estética da arte teatral, desprendendo-a de códigos, ritos e repetições destituídas de sentido dentro das novas exigências da arte na contemporaneidade.

¹⁴ Para assimilar esse processo de rupturas, é preciso a compreensão das mudanças de paradigmas que as linguagens artísticas sofreram desde a década de 1960 com os movimentos *da Pop Art* e *Arte conceitual*, saindo das categorizações e dos espaços formais de exposição, elevando-se a um fazer artístico híbrido, conceitual, efêmero e de rompimento com as tradições contemplativas, em que o espectador é passivo diante da manifestação artística. Essas novas tendências vão se caracterizando a partir da década de 1970, com os surgimentos das novas tendências e linguagens contemporâneas, como *Performance*, *instalações*, *videoarte*, *body art*, etc. e ganhando força nos novos rumos que as artes vão desenhando nesse momento. No século XX, com as propostas conceituais de John Cage na música, com as experimentações sonoras e a “música do silêncio” em suas apresentações, e Pina Bausch, com sua vertente de “dança-teatro”, a dança é encarada como possibilidade expressiva.

O teatro contemporâneo reporta-se a espaços poéticos que têm em seus “não lugares” a sua principal potência de atuação, constituindo-se como um teatro que discute sobre o ser humano e traz problemáticas que fogem muitas vezes a modelos e organizações lógicas, sendo possível aguçar as percepções críticas.

Queremos fazer do teatro uma realidade na qual se possa acreditar e que contenha para o coração e os sentidos esta espécie de picada concreta que comporta toda sensação verdadeira. Assim como nossos sonhos agem sobre nós e a realidade age sobre nossos sonhos, pensamos que podemos identificar as imagens da poesia como um sonho, que será eficaz na medida em que será lançado com a violência necessária. (ARTAUD, 2006, p. 97).

No processo teatral desenvolvido (*self*), o teatro é o meio de, orgânica e performativamente, apresentar-se com liberdade poética. Se pensarmos em um processo criativo com base em experiências extraídas da realidade, percebemos o jogo existente na dualidade ficção/realidade, presentes nas criações e nos estímulos do processo. Para Fernandes (2010, p. 103): “O constante devir de estéticas híbridas dos corpos na cena contemporânea marca o desenvolvimento de uma sociedade cujas bases hipertextuais estão expressas no ‘em movimento’”. Se, por um lado, temos um projeto que busca retratar um tipo de realidade investigada, por outro temos essa mesma realidade apresentada sob a forma estética, fugindo a ações óbvias advindas do contexto verdadeiro. O “criador-criatura”, fundido em uma só experiência do processo, apresenta-se mediante muitas facetas, por isso mesmo nada poderá ser apresentado com organização, linearidade e pureza, pois essas qualidades representariam uma fuga da real natureza dos discursos, expressos a partir das formas, gestos, palavras, ações.

Na perspectiva de dialogar com os anseios do contemporâneo, a cena-*self* desenvolveu-se por intermédio das exigências de seu próprio processo, sem partir de “formalidades criativas”, mas primando principalmente pelos potenciais estéticos e poéticos de cada aluno, considerando o pressuposto de que para *conhecer* é necessário explorar a esfera do *fazer*, valorizando o pensamento político expresso nas visões de mundo, na visão crítica dos discursos, das problemáticas trazidas em cena e dos elos que se criavam a partir disso, num processo de reavaliar o que já sabemos e conhecemos, lançando-nos sobre as percepções do outro, em busca de ampliar e criticar os sentidos da nossa experiência.

Em seu livro *Gesto inacabado-processo de criação artística*, Cecília Salles vai discutir a criação artística desde a óptica de processo em construção, em que não é possível delimitar o início e o fim, pois a obra de arte vai se constituir com fundamento nas dinâmicas inerentes ao trabalho do artista. Salles (1998, p. 27) afirma que “[...] a própria

idéia de criação implica desenvolvimento, crescimento e vida; conseqüentemente, não há lugar para metas estabelecidas *a priori* e alcances mecânicos”. O artista-aluno imprimiu em todo o processo retratos de sua história e de suas memórias, numa busca por deixar rastros de seus discursos em diferentes setores de sua existência. No processo *self*, há uma presença física de *personas*¹⁵ e “autobió-grafos”¹⁶ cênicos. Silva (2013, p. 27) caracteriza *personas* como:

[...] ‘máscaras’ usadas pelas pessoas em sua vida social: assumir uma *persona* significa, coloquialmente, assumir um papel social, uma identidade, correspondente ao *status* social, ao trabalho, profissão, à maneira encontrada por cada um para se apresentar ao mundo e se relacionar com os outros. É, de certa forma, uma adaptação consciente do indivíduo para fazer face ao que o mundo lhe exige, tornando-se uma espécie de ‘arquétipo social’ usado pela pessoa em sua vida pública e nos vários papéis sociais que ela deve desempenhar.

Desse modo, penso que os papéis assumidos em cena revelam-se através de um papel/função social: eu filho, eu estudante, eu ator, eu namorado, eu sujeito. Portanto, os alunos assumem seus discursos conforme as *personas* que carregam ou aquelas que lhe são impostas pelos organismos sociais. Com base nessas representações em cena, os sujeitos têm a possibilidade de escrever, reescrever, editar e publicar suas próprias vivências, em um processo crítico, político e poético. Esse processo faz referência às posições, opiniões e escolhas em face de variadas situações de suas vivências, em que eles avaliam comportamentos, normas, vontades, etc. Sendo assim, essas maneiras de dizer quem somos estão carregadas de formas coercitivas e convenções sociais.

Segundo Gergen, nossa participação em um universo cultural nos expõe a uma amplitude de formas narrativas. Potencialmente, podemos fazer uso de todas elas, de acordo com as contingências do processo conversacional e com o modo como desejamos nos contar ao mundo e a nós mesmos. Contudo, não somos livres para construir qualquer história pessoal, pois as convenções sociais valorizam e convidam certas descrições de *self*, enquanto desencorajam outras. (GUANAES; JAPUR, 2003, p. 140).

O contato com a arte permite ao sujeito uma participação mais ativa na construção de seus discursos, sem delegar esse papel somente ao campo familiar, escolar e

¹⁵ Termo que origina as palavras “personagem” e “personalidade”, que, traduzido do grego, significa “máscara”, elemento utilizado nas representações do teatro grego. A *persona* representa as máscaras que utilizamos para determinadas situações, pois a cada nova situação agimos de formas diferenciadas. Em síntese, a *persona* seria a forma como nos apresentamos ao mundo, nossos papéis sociais e os símbolos que usamos no dia a dia.

¹⁶ Termo cunhado por Patrice Pavis (2011) em seu *Dicionário de teatro*, ao falar sobre a arte da *performance*, para designar uma atitude mais pessoal e de representação do sujeito na arte. “Na *performance*, enfatiza-se a efemeridade e a falta de acabamento da produção, mais do que a obra de arte representada e acabada. O *performer* não tem que ser um ator desempenhando um papel, mas sucessivamente recitante, pintor, dançarino e, em razão da insistência sobre sua presença física, um ‘autobió-grafo’ cênico que possui uma relação direta com os objetos e com a situação de enunciação” (PAVIS, 2011, p. 284).

social, embora todos esses instrumentos sejam lugares nos quais os discursos de si vão se formando com maior ênfase. Cabe a nós desenvolvermos a capacidade de reflexão e de resistência, cometendo os desvios necessários a uma vivência menos repressiva, em que somos sugados por forças que tiram as potências criativas de nossa existência, fazendo-nos perceber a realidade desde uma perspectiva extremamente limitada.

Dessa forma, em consonância com a cena contemporânea, a *cena-self* não busca a transmissão de mensagens normativas, mas prima pela participação do aluno, que imprime na cena sua história, imagens de sua vivência e suas experiências que remetem a um determinado tempo, contexto e sociedade.

2.3 O *self* e o ensino de teatro: a *performatização* das possibilidades de jogo

A pedagogia do teatro reflete sobre a inserção dessa arte na educação a partir das práticas, metodologias e modos do fazer teatral na escola que tornam possível uma experiência significativa com essa manifestação artística. A apreensão do conhecimento teatral se dá mediante diferentes modos de execução, pois as possibilidades desse fazer vão além do texto dramático escrito e do espaço cênico convencional historicamente instaurados como próprios da manifestação cênica (FLORENTINO, 2009).

O teatro, como área de conhecimento em construção e de construção de conhecimento, apresenta diferentes modos de operação, teorias, estéticas e poéticas, gerando diferentes leituras para o espectador. O importante, diante disso, é não correr o risco de sujeitar o aprendizado teatral a modelos de ensino já instituídos e sacralizá-los como as únicas possibilidades do fazer cênico, tendo em vista que esse fazer muda constantemente seus paradigmas de criação, especialmente no tocante aos aspectos da cena contemporânea, contaminada por diferentes referências estéticas e outras linguagens artísticas, não sendo possível defini-la mediante um só estilo e uma só poética nem aprendê-la por meio de suportes pedagógicos herméticos em seu sentido processual.

Neste subitem, tratarei teoricamente dos aspectos da pedagogia do teatro que orientaram o processo criativo desenvolvido na escola, abordando principalmente a questão do jogo (correspondente à primeira ação do processo) e do teatro performativo. Ao longo do texto, trarei uma discussão teórica a respeito do jogo no teatro e apontarei alguns aspectos práticos, utilizando-me de alguns depoimentos dos alunos colocados em processo a fim de enriquecer os desdobramentos teóricos. No entanto, o processo criativo em si será abordado com maior ênfase no último capítulo deste trabalho.

Vários são os autores pertencentes a diferentes campos de saber que se debruçaram sobre a questão do jogo na educação e, especificamente, na educação teatral, formulando pensamentos, teorias e práticas. Como exemplo, temos as descobertas de Piaget sobre o funcionamento e o desenvolvimento cognitivo da criança com a utilização de jogos; de Huizinga (2000), que utiliza o termo *Homo Ludens* para designar o jogo como potência da cultura inerente às atividades humanas, existindo inclusive como um fenômeno que vem antes da ideia de cultura e que carrega um caráter “profundamente estético”; de Augusto Boal (2008), que enraíza seu método “teatro do oprimido” na abordagem com jogos como um meio para “desmecanizar” os corpos e os pensamentos de seus “espect-atores”; de Spolin (2008a, 2008b), que os utiliza a fim de possibilitar a criatividade e a espontaneidade no teatro, sendo um recurso largamente empregado nos cursos de formação para professores nas escolas. Neste item, o jogo será discutido desde a perspectiva do teatro, com autores importantes para pensar a pedagogia teatral.

Nesta abordagem, trato dos jogos teatrais como categoria geral, mediante a utilização de jogos dramáticos e jogos teatrais. Para isso, convém uma breve diferenciação dessas categorias a título de melhor entendimento por parte do leitor. Os jogos dramáticos são aqueles em que o principal objetivo consiste na preparação e no desenvolvimento de habilidades dos jogadores, sem o objetivo de exibição para uma plateia. Já o jogo teatral carrega uma intencionalidade para os observadores. De acordo com Brito (2009), no “jogo dramático”, o foco principal é a preparação do jogador nos fundamentos do teatro. No “jogo teatral”, de outro modo, o jogador começa a criar e a representar personagens, envolvidos em ações completas. Pretendendo apontar para a importância do uso de jogos na educação teatral em confluência com uma escola que integra a educação pelo uso total das capacidades humanas, Spolin (1992, p. 4) afirma:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las.

Consoante o postulado pela autora, é possível perceber que o jogo pressupõe relação entre participantes, experimentação e liberdade, permitindo aos jogadores o desenvolvimento de diversas potencialidades atrelado ao uso do corpo elevado a potências criativas, pretendendo a fuga das realidades codificadas e mecanizadas, em direção a outros

espaços, de acordo com a disposição que cada participante tem para o jogo. Ryngaert (2009, p. 197) avalia que “[...] os participantes são convidados a viver/expressar o que eles sentem na relação com eles próprios e com os outros no interior da oficina, em função de diferentes suportes, temas e indutores”.

Durante a realização dos jogos dramáticos e teatrais dentro do processo da *cena-self*, foi possível perceber que esse recurso auxiliou no aprimoramento cada vez maior do seu estar no momento presente, aumentando a capacidade de jogo dos alunos. Em alguns momentos, era possível perceber que o jogo possibilitava o processo de “fuga” de atitudes condicionadas, fazendo com que o discente-ator liberasse amarras do corpo e do pensamento. Um exemplo que posso citar durante as oficinas¹⁷ na primeira ação do processo refere-se à experiência com uma estudante que inicialmente tinha uma postura muito tímida e introspectiva. Realizei um jogo em que a ação principal consistia nos participantes jogarem chinelas em um jogador que ficasse no centro, enquanto ele falava partes do texto (letra de música, poema ou outro gênero textual qualquer), ao mesmo tempo que tentava se desviar dos ataques. Na ocasião, a educanda ficou tão irritada com a situação que descarregou toda a energia através do corpo e da voz, desvelando potencialidades de fala e de ação que iam muito além dos próprios registros, proporcionados por fatores externos e físicos, e não por fatores vinculados ao psicologismo da ação.

O jogo possibilita, dentre outras coisas, o abandono dos hábitos e visões costumeiras que temos de nós mesmos, descobrindo outras potencialidades impensadas por nós, em nós e em nossa relação com os outros. De tal modo, a aprendizagem em teatro não deve ter no palco e no texto o seu centro, mas nas potências criativas e imaginativas que os estudantes podem desenvolver, podendo ser trabalhadas a partir do espaço do jogo, sendo esse “estado de jogo” alcançado por intermédio de inúmeras possibilidades, e não somente pelas distinções dramático-teatrais.

De fato, todas as possibilidades no processo consistem em jogos de criação, que vão além de situações dadas e objetivos predefinidos. Ao discorrer sobre o recurso da improvisação teatral, Ryngaert (2009) diz que essa é o contrário de uma abordagem sistematizada, mas engendra multiplicidades de respostas. Ela não se relaciona, para o autor, somente com a busca da “espontaneidade”, mas tem sua força nas subjetividades e nos elementos externos.

¹⁷ Alguns jogos utilizados e laboratórios realizados constarão nos Apêndices deste trabalho.

Dentro do processo *Self*, em muitos momentos seguimos a estética do “acaso” como proposta nos escritos processuais de Ryngaert (2009, p. 231), em que tudo pode se tornar potência de jogo, cabendo aos jogadores tirar proveito imediato, “[...] onde cada um dá-se o direito a um acaso voluntário, isto é, à experimentação”. De fato, jogar não se relaciona somente a estabelecer os parâmetros, consoante visado por Spolin, que pressupõem foco, objetivos e regras, mas se entende em uma relação de tensão não definida entre o interno e o externo, possibilitada pelo ato criativo. Ela não cria hierarquias, mas provoca reações no sujeito frente às propostas que são lançadas.

A partir dos jogos, o aluno envolve-se em um movimento de apropriação dos elementos teatrais e tem maiores possibilidades de almejar outras formas desse fazer, aumentando as chances da “emergência” teatral, entendida aqui como fazer aparecer os modos criativos da cena através do jogo. Por certo, o aprendizado, mesmo sem seguir uma linearidade, uma logicidade e uma clareza, não pode ser descontextualizado nem destituído de sentidos, principalmente considerando o fato de que a maioria desses discentes ainda não havia tido nenhum contato efetivo com o teatro, fato que inevitavelmente modifica as possibilidades de criação.

O jogo propicia e engendra mudanças de paradigmas, promovendo um destrave dos hábitos perceptivos e ampliando mais ainda as percepções e habilidades criadoras dos estudantes. Dessa forma, é possível afirmar que uma série de conhecimentos, percepções e sensações são consolidados a partir dos jogos, gerando maior estado de espontaneidade, que se constitui em explosão criativa e maior liberdade de ação em jogo. Esses elementos permitem que os alunos/jogadores estabeleçam novas relações com seus comportamentos, pensamentos, experiências, fato que implodirá no uso do corpo de maneiras extracotidianas, rompendo com as formas disciplinares que oprimem e reprimem a liberdade e capacidade criadora. De acordo com Soares (2010, p. 71):

É uma qualidade necessária tanto ao ator quanto ao não ator. Não se refere ao aprimoramento ou domínio de uma técnica única e ultrapassa qualquer concepção estética em particular. Está ligada à possibilidade de expressão espontânea e autêntica do indivíduo na relação com o outro e consigo mesmo.

Podemos estabelecer relações dessa expressão autêntica e espontânea prenunciada por Soares (2010) com os estímulos subjetivos que são suscitados em jogo, fugindo às normalizações já comumente impostas ao sujeito. Isso vai de encontro ao pensamento de Boal (2008), que afirma ser a prática dos jogos e exercícios um processo de fundamental importância dentro do teatro para estimular a desmecanização do corpo e da

mente, tornando os “espect-atores¹⁸” mais preparados para a execução da ação. Para designar o “espect-ator” em sua estética, o teatrólogo parte do pressuposto de que: “[...] todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos todos *espect-atores*” (BOAL, 2008, p. IX). Para o autor, os jogos facilitam o conhecimento dos mecanismos do corpo, “[...] suas atrofia, hipertrofia e capacidade de recuperação, reestruturação, re-harmonização” (BOAL, 2008, p. 87). Os jogos tratam da expressividade e são um diálogo na ação teatral. Sobre a importância do jogo, afirma Ryngaert (2009, p. 4):

O jogo coloca-se acima do teatro e acima da terapia, como uma experiência sensível fundadora do desenvolvimento do indivíduo em sua relação com o mundo, no âmago do campo cultural. O trabalho do jogo, como o da arte, se situa entre o subjetivo e o objetivo, a fantasia e a realidade, o interior e o exterior, a expressão e a comunicação.

No momento de jogo, era possível perceber, mais do que em qualquer outro momento das oficinas, que o aluno estava muito disponível e ávido pela possibilidade de construção cênica, como se poderá perceber mais adiante em parte específica desta escrita. O jogo carrega uma potência que pode facilitar as relações que o indivíduo estabelece com o mundo e com os outros, retirando-os parcialmente de uma relação condicionada com as coisas. Novas possibilidades se apresentam como um momento único de romper paradigmas e praticar o exercício da ruptura das questões já estabelecidas. O jogo teatral é uma centelha na qual pulsam as forças do evento criativo, devendo ser estimulada pela disponibilidade dos jogadores, que se manifesta nas proposições corporais, vocais, sensoriais.

Abordando-o na perspectiva do teatro, podemos dizer que o jogo colabora para a vivência estética de quem dele participa, gerando novas experiências, que se agregam às que já temos, ressignificando-as. Ele ainda viabiliza uma maneira nova de estabelecer relação com o outro, fugindo da “rotina da representação cotidiana” e auxiliando no desenvolvimento da comunicabilidade em grupo. Segundo Soares (2010, p. 41):

Na experiência estética com o jogo teatral, o aluno não está diante de conceitos, de ideias fechadas, acabadas a respeito do mundo, mas diante de uma realidade cênica, que possui uma organização formal que, ao ser percebida direta e sensivelmente, transporta o jogador ou o observador para um espaço diferente da vida cotidiana.

Os elementos propostos pelo jogo proporcionam momentos de concentração e foco no problema a ser resolvido para alcançar os objetivos propostos. Para Ryngaert

¹⁸ Termo criado por Boal (2008) para designar o espectador do teatro do oprimido, uma pessoa que observa e age. O “espect-ator” assume o lugar dos atores e mostra ele mesmo possíveis soluções para a situação de opressão apresentada. Dessa forma, a participação ativa do espectador é indispensável para a concretização da estética do oprimido.

(2009, p. 61), “[...] o jogador é aquele que ‘se experimenta’, multiplicando suas relações com o mundo”. Segundo o autor, “[...] o jogo é um recurso contra condutas rotineiras, idéias preconcebidas, respostas prontas para situações novas ou medos antigos” (RYNGAERT, 2009, p. 60). Dessa maneira, os jogadores estão em ação focados no que fazem aqui e agora, abrindo-se às possibilidades de criar novos hábitos no espaço-tempo em que estão. Os jogos de improvisação, por exemplo, viabilizam maior liberdade de criação e espontaneidade, promovendo rupturas de certos comportamentos e determinadas ações engessadas pelo cotidiano.

Essas reflexões lembram o processo criativo com os alunos, quando uma das participantes, R.M. (15 anos), comentou que: “*A arte é um caminho em que a gente vive uma experiência espetacular e fantástica*”. Com base nessa fala, notamos que os estudantes, de acordo com a experiência do jogo e do teatro, encontram espaços em que as liberdades, vontades e potencialidades podem emergir. A aluna R.M. ainda falou: “*Quando eu faço os exercícios, parece que não existe mais nada, é divertido e é uma coisa que te envolve até se você for tímido. A gente libera o corpo sem vergonha*”.

Portanto, o jogo teatral constitui-se como possibilidade viva de trabalhar a passividade de um corpo condicionado a posturas impostas. Quando se realiza esse tipo de atividade no espaço escolar, percebemos que há um despertar de corpos e as singularidades são demonstradas pela espontaneidade e pela liberação das capacidades imaginativas. Essas características ajudam a pensar o *self* como algo não centrado em si, mas na sua dimensão relacional, constituída em direta conexão com o outro. Novos espaços e novos modelos de corpo são criados, um corpo em fuga de uma realidade vazia e opaca. Essa postura está expressa na fala de um aprendiz durante a avaliação de uma das oficinas: “*A arte nos faz nos desprender do cotidiano, nos faz viajar em um mundo imaginário. O teatro nos faz pensar, imaginar, nos libertar*” (F.R., 15 anos).

Sob a luz da perspectiva do jogo na pedagogia teatral, destaco o teatro performativo como uma estética de teatro em que a referência performática e o evento teatral como um acontecimento são algumas de suas características. São formas de fazer teatrais em que o *performer* assume a desconstrução, o acaso e o caos como forças criativas, desvelando questões do processo criativo na cena, e não como um produto acabado. Féral (2008, p. 209), em seus escritos sobre a pedagogia teatral, destaca alguns aspectos dessa dimensão performativa em cena:

Uma das principais características desse teatro é que ele coloca em jogo o processo sendo feito, processo esse que tem maior importância do que a produção

final. Mesmo que essa seja meticulosamente programada e ritmada, assim como na *performance*, o desenrolar da ação e a experiência que ela traz por parte do espectador são bem mais importantes do que o resultado final obtido.

A performatividade foi um dos aspectos criativos importantes no Projeto *Self* – que será abordado de forma mais minuciosa no último capítulo deste trabalho –, pois, consoante essa perspectiva, o jogo ganha outros lugares de acontecimentos e de formas de funcionamento (muitas vezes negando a forma), já que o jogo, dentro do processo, para além de consistir em um espaço de regras, encontra-se como lugar exclusivo de criação de possibilidades, abertura para o espontâneo e fluidez do percurso criativo. Logo, é possível afirmar que a força norteadora do processo, para além dos códigos do teatro tradicional, tem na performatividade seu ponto máximo de acontecimento.

Para além de explorar o terreno convencional do espaço de jogo, os atores puderam explorar outras possibilidades de estar em jogo, sem seguir um modelo estritamente dramático, mas criando outros modos de tensão e de construção da cena, a exemplo do ato performatizado, inusitado e dialógico que a *cena-self* possibilitou, questões que serão exemplificadas em capítulo posterior.

Duas fortes idéias estão no centro da obra performativa: de um lado, seu caráter de descrição dos fatos. De outro, as ações que o *performer* ali realiza. A *performance* toma lugar no real e enfoca essa mesma realidade na qual se inscreve, desconstruindo-a, jogando com os códigos e as capacidades do espectador. (FÉRAL, 2008, p. 203).

Nesse sentido, a *cena-self* instaura outras formas de se chegar à construção teatral, explorando as oportunidades criadas em processo, utilizando-se do teatro performativo para potencializar essas capacidades de discurso, uma vez que “[...] o teatro performativo toca na subjetividade do *performer*. Para além dos personagens evocados, ele impõe o diálogo dos corpos, dos gestos e toca na densidade da matéria” (FÉRAL, 2008, p. 207). Pavis (2011), numa diferenciação entre *performer* e ator, diz que o ator faz o papel de outro, enquanto o *performer* encena seu próprio eu. Eventualmente, o processo tinha um caráter de jogar com os acontecimentos, de aproveitar-se de uma casualidade, em que aproveitávamos as situações ocorridas no processo de se fazer o processo para pensarmos em como elas poderiam ganhar força a partir da cena.

3 SELF 3: PROBLEMATIZANDO SUJEITO, DISCURSO E IDENTIDADE

3.1 Teatro e discurso: construção e desconstrução dos *selves*

Como exposto nos capítulos anteriores desta dissertação, *self* foi o nome dado ao processo de criação realizado com alunos de uma escola profissionalizante mediante suas autobiografias/memórias/experiências que geraram cenas, resultando em uma apresentação com linguagens híbridas (teatro, *performance*, instalação, etc.), também intitulada *self*¹⁹. A partir de agora, farei uma breve discussão sobre a conceituação de *self*, fazendo um recorte da perspectiva que me interessou para pensar o trabalho, visto que esse é um termo amplo, explorado complexamente em várias áreas de conhecimento.

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, p. 63), “[...] 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”. Para Santos e Gomes (2010, p. 354), a questão do *self* tem sofrido muitas mudanças de perspectiva na psicologia, passando de um *self* estruturado e imutável a um *self* “[...] descentralizado, narrativo e em movimento, ou seja, em constante processo de mudança”.

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

Em primeiro lugar, torna-se pertinente estabelecer as relações entre o *self* deste trabalho e o *selfie*²⁰ como autorretrato mediante 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, geralmente não se materializando, 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

¹⁹ Os aspectos mais processuais da apresentação serão apresentados no próximo capítulo.

²⁰ 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.

Nesse sentido, 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” (COHN, 2015, p. 7).

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 mediante os recursos imagéticos e cibernéticos, ou seja, dessa constante criação de discursos e identidades possibilitadas pelos meios tecnológicos.

Nessa esteira, *selfie* seria, desse modo, a representação de algo que em alguns casos não condiz com uma realidade, ou mesmo a deforma. O *selfie*, como registro imagético, possibilita-nos pensar em como se dá a construção das subjetividades em um mundo cada vez mais informatizado e tecnológico, em que as pessoas encontram-se cada vez menos propícias ao exercício do sensível. Libâneo (2011, p. 18) sintetiza os reflexos das novas tecnologias na vida dos sujeitos:

Na vida cotidiana, cada vez um maior número de pessoas são atingidas pelas novas tecnologias, pelos novos hábitos de consumo e indução de novas necessidades. Pouco a pouco, a população vai precisando se habituar a digitar teclas, ler mensagens no monitor, atender instruções eletrônicas. Cresce o poder dos meios de comunicação, especialmente a televisão, que passa a exercer um domínio cada vez mais forte sobre crianças e jovens, interferindo nos valores e atitudes, no desenvolvimento de habilidades sensoriais e cognitivas, no provimento de informação mais rápida e eficiente.

De fato, quem são esses sujeitos formados e “deformados” pela nova era digital e pelas exigências deste século? Que tipos de experiências possuem esses sujeitos alunos? De que forma a escola interfere na construção dos *selves*? Córdova e Jesus (2015) afirmam que esses novos mecanismos da comunicação virtual são fatores importantes para a construção das

subjetividades, provocando mudanças nas relações dos sujeitos consigo e com os outros²¹. A presença cada vez mais forte da tecnologia, os processos de globalização, a circulação da informação e os novos obstáculos sociais geram pessoas sujeitadas a certas normatividades, a certas regras de comportamento social, tornando-as possuidoras de certos anseios ou habilidades.

As atividades desenvolvidas no cotidiano são expandidas e compartilhadas na internet, as mídias redimensionam o tempo. O espaço, por sua vez, que era real, torna-se virtual, sendo este tão real quanto aquele, mas agora em outra perspectiva, a da interatividade. Assim, discutir sobre o ser humano, neste contexto, é também debruçar sobre sujeitos que reconstróem e relativizam o tempo e o espaço à sua maneira, por meio das interfaces digitais e das novas formas de expressão estética. (PEREIRA, 2013, p. 19).

Em contrapartida, a visão de *self*, conforme o construcionismo social²², revê a conceituação do termo proposto pelas ciências psicológicas. Consoante essa corrente de pensamento, este passa a ser visto como um “[...] discurso, uma construção social, produto das práticas discursivas nas quais as pessoas dão sentido ao mundo e a suas próprias ações” (GUANAES; JAPUR, 2003, p. 135).

Desse modo, o *self* é entendido não como “essência” que forma as características do ser humano, mas como um discurso construído histórica e socialmente, expresso pela linguagem, “[...] sendo definido a cada momento de uma interação através dos modos pelos quais as pessoas descrevem a si mesmas (e são descritas por outras) em suas conversações” (GUANAES; JAPUR, 2003, p. 138). A partir da visão construcionista, entendemos o *self* sob o ponto de vista das mudanças e da fluidez, que tem o processo de conhecer e de expressar a si mesmo. Este se configura como processo dinâmico e aberto, que vai desde o que o sujeito pensa dele mesmo às maneiras como ele interage com seu entorno, pois as identidades humanas são parte das experiências sociais, portanto esse sujeito seria um indivíduo que reflete e pensa de acordo com seu tempo. De fato, os sujeitos estão em constante busca de entenderem o mundo e a si mesmos, e isso vai se desvelando por meio da criação dos diversos discursos, denotando as multiplicidades de *selves*.

²¹ Para Gergen (1997, p. 209 apud RASERA; GUANAES; JAPUR, 2004, p. 160), “As identidades, neste sentido, nunca são individuais; cada uma é suspensa em um conjunto de relacionamentos precariamente situados. As reverberações sobre o que acontece aqui e agora entre nós podem ser infinitas”.

²² O construcionismo social tem sido definido como o conjunto de elaborações e mudanças que as ciências sofreram ao longo do tempo. Na psicologia, ele desenvolve-se apontando visões alternativas para o “funcionamento” das ciências. “Neste sentido, três formas de prática de pesquisa promovidas pelo construcionismo são: a desconstrução, através da qual o caráter construído das coisas é explicitado, suspeitando da autoridade e transcendência de qualquer descrição; a democratização, através da qual múltiplos parceiros são convidados a dialogar sobre as formas e os resultados da produção científica; e a reconstrução, na qual esforços são dirigidos para a proposição de novas visões, vocabulários e práticas que promovam a transformação cultural” (RASERA; GUANAES; JAPUR, 2004, p. 158-159).

À medida que absorvemos múltiplas vozes, consideramos que cada ‘verdade’ é relativizada por nossa consciência simultânea de alternativas atraentes. Nos tornamos conscientes que cada verdade sobre nós mesmos é uma construção do momento, verdadeira apenas por um período de tempo e no interior de certos relacionamentos. (GERGEN, 1991, p. 16 apud RASERA; GUANAES; JAPUR, 2004).

A questão da identidade se desloca e muda consoante as necessidades sociais, gerando instabilidade de emoções, de pensamentos, de ações. Os sujeitos estão incluídos em um ciclo normativo em que a criação desses discursos se faz necessária cada vez mais diante das demandas relacionais, já que o caráter movente e transitório da vida é uma marca importante da realidade contemporânea.

A partir dos diferentes contextos socioculturais que descargam no fluxo dos acontecimentos cotidianos, as pessoas desenvolvem diferentes repertórios de discursos de si mesmas, fatos que são mostrados por intermédio de suas histórias de vida, pois essas apontam para os espaços relacionais e sociais que geram uma multiplicidade de discursos, enfatizando o movimento de identidades, e não a centralização de uma personalidade.

Assim, o *self*, aqui entendido como um sistema dialógico e dinâmico que envolve sujeito e subjetividade, apresenta-se com fronteiras flexíveis entre as dimensões intra e interpsicológicas e se desenvolve nas interações interpessoais (reais ou imaginárias), colaborando para a construção de novos significados pessoais e coletivos ao longo de sua própria organização e desenvolvimento. (PIRES; BRANCO, 2008, p. 418).

Esse enfoque vê a formação e o desenvolvimento do sujeito atrelados às experiências que ele vivencia. A escola, nesse 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 essas vistas como elementos fixos e rígidos, não como modelos, mas principalmente como elementos dinâmicos e moventes (HALL, 2009). Ciampa (1984, p. 60) também aborda a identidade como algo dialógico e mutável, a partir das necessidades novas de se construir como sujeito: “Todos nós – eu e você, as pessoas com quem convivemos – somos as personagens de uma história que nós mesmos criamos, fazendo-nos autores e personagens ao mesmo tempo. [...] poderíamos afirmar que há uma autoria coletiva da história [...]”.

Os encontros periódicos com o grupo denotavam possibilidades de caminhos para a construção de variados *selves*, pois, nesse processo, ele consistia como fluxo, discurso, circunstância, e não como uma unidade centralizada e unificada. Desse modo, as narrativas eram instáveis, já que os discursos de si eram descentralizados. A *cena-self* foi concebida a partir dos estímulos das memórias e histórias desveladas pela escrita, pelo processo de ensaios/laboratórios e pela cena. Durante o processo desenvolvido na escola, foi possível

perceber essa consciência da mudança e da imprevisibilidade dos sujeitos contida na fala de alguns alunos:

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 seria a mesma que a minha? Será que muitos me definem do mesmo jeito que eu me defino? Claro que não. (H.B., 14 anos).

Com base nesses 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. Consoante as falas acima, é possível perceber que esse sujeito se constitui em sua condição de fluidez e mutabilidade. Nada permanece por muito tempo, sendo constante somente a criação de novos discursos.

Entende-se, nesta perspectiva, que as pessoas estão sempre engajadas em atividades discursivas onde posicionam a si mesmas e aos outros, mas as formas que estes posicionamentos assumem vão diferir de acordo com as normas sociais que regulam estas interações e com as situações específicas em que eles ocorrem. Neste sentido, tanto a linha de história como a força social dos atos discursivos influenciam a dinâmica dos posicionamentos negociados entre os interlocutores. (GUANAES; JAPUR, 2003, p. 139).

A questão da identidade será sempre uma questão aberta, pois a multiplicidade de discursos não permite se chegar a uma definição exata do “quem sou eu” de cada indivíduo, mas somente aponta para a efemeridade dos discursos de si. Desse modo, o processo *self* possibilitou ao aluno a reflexão sobre as várias formas que os discursos de si assumem, enfatizando a descontinuidade e a falta de linearidade presentes no itinerário vivencial dos sujeitos, desdobrando-se nas escolhas estéticas.

Desse modo, podemos pensar que a própria ideia de autobiografia, entendida como a ação de narrar a própria história de vida, estaria propensa ao desigual, ao fragmentário, à multiplicidade e à falta de linearidade. Na verdade, a autobiografia contribui para tornar mais compreensíveis as divergentes construções de *selves*. Esses rompem com toda e qualquer ideia de alguma continuidade contida nas trajetórias de vida, pois, de acordo com Guanaes e Japur (2003, p. 140), “[...] não existe uma única biografia real, construída sobre experiências vividas, mas sim a construção sempre atual e situada de *selves*, variável de acordo com os relacionamentos em curso”.

A cena-*self* desenvolveu-se potencialmente a partir da relação, numa construção do discurso do eu e do nós, conforme o entendimento de que a construção de discursos

sempre pressupõe um fator relacional, pelas trocas estabelecidas cotidianamente através do sujeito em sua relação com o outro. De fato, a expressão de si advém das relações com o outro, sendo possível perceber em que dimensões os discursos se relacionam. Portanto, “[...] o foco de investigação sobre o *self* deixa de ser o indivíduo e passa a ser o relacionamento” (GUANAES; JAPUR, 2003, p. 140).

No plano pedagógico, essas construções são potentes para que o aluno esteja consciente de suas escolhas, deflagradas por potenciais e fraquezas, podendo refletir criticamente sobre suas construções vivenciais, em busca de potencializar a sua existência. O contato com o outro proporciona uma visão diversificada da vida, facilitando os processos de trocas e a aceitação das diferenças. Nestes tempos em que as relações virtuais são mais importantes, o outro precisa ser visto como uma possibilidade, e não como ameaça.

Os tempos em que vivemos exigem investimentos e diversificações, coerências e competências sociais e epistemológicas para que cada um seja construcional de sua ‘pessoalidade’ coletivizada e que se conheça para que possa, nos Outros e nas Coisas, se reconhecer, quer nas similitudes, quer nas diferenças e/ou nas divergências. (BARBOSA, 2012, p. 38).

Sendo assim, o processo de criação em teatro buscou fazer emergir dos sujeitos os discursos, as diferentes possibilidades de *selves* e o rearranjo das formas de expressão. A criação teatral devia estar em consonância com as características presentes no processo de dizer, de narrar e de escrever. O teatro não estava a serviço do discurso, mas os dois se complementavam como se pertencessem à mesma natureza e partissem dos mesmos pressupostos: a fragmentação e a pluralidade teatral desnudariam o sujeito aluno em seus aspectos de descentralização e multiplicidade.

3.2 Sentidos da construção do *Self* na escola

Ao falarmos de escola, podemos associá-la ao espaço físico ou mesmo fazermos referência ao campo pedagógico-educacional. O ambiente da escola nos é familiar desde a primeira infância até o final do ensino básico, e sobre ele inferimos opiniões empíricas a respeito de todos os elementos e aspectos que o constituem, afinal passamos muito tempo imersos nesse sistema e já nos apropriamos desse espaço, suas representações e práticas. Mas qual a importância da escola para a formação das subjetividades e construção dos discursos dos estudantes? Quais seriam as chances de resistência que possui a Arte no espaço escolar? Que outros tipos de discursos a Arte gera nesse ambiente? De acordo com Aranha (2004, p. 7), a escola é:

Espaço no qual se deve favorecer a todos os cidadãos o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania.

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 à sua disposição, em busca de uma educação cada vez mais integrada com a realidade do discente. A função social da escola está, assim, relacionada à prática das relações sociais estabelecidas entre os homens. Dessa maneira, deve preocupar-se com a formação dos sujeitos históricos que nela se encontram e com 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, p. 10):

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.

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. Sendo assim, o processo de aprendizagem torna-se insuficiente, devido ao fato de não abarcar as necessidades básicas as quais cada aluno vivencia em sua singularidade.

Nessa esteira, se compreendermos ser a escola o ambiente que possui a responsabilidade pela formação ética e moral dos indivíduos, há que se pensar em como formamos nossos discentes, pois a educação, nas atuais circunstâncias, pode correr o risco de camuflar eminentemente os processos subjetivos, no enfoque que é dado à preparação para a produção do mercado. Esse espaço dedica pouco tempo para pensar em potências criativas, imaginativas e sensitivas de seus educandos, por estar ocupado demais para conseguir formar os melhores, os campeões. Mais do que repetir conteúdos, o espaço escolar deve possibilitar situações de ensino em que o aprendiz 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. (LIBÂNEO, 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 para o *treinamento* e a 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 discentes também aprendam a ser mais inventivos, evitando a repetição dos padrões oferecidos, fornecendo possibilidades de recriar o mundo e o real.

Se pensarmos no espaço físico e pedagógico da escola, podemos notar que esse ambiente exerce em suas práticas de ensino ações disciplinares sobre o corpo e o pensamento, numa tendência que vem desde o século XVII, e defende uma separação dessas duas dimensões com base na visão desses elementos como independentes um do outro. A escola estaria propensa a valorizar a racionalidade e a técnica, habilidades associadas ao domínio mental. A partir da supervalorização da racionalidade, há uma supressão dos sentidos corpóreo-sensitivos, como: sentimento, imaginação, intuição, sensibilidade, criação, etc. Para Tiriba (2008), a escola se configura como o lugar de transmissão dos processos de conhecimentos via razão, pois parte do pressuposto de que, para obter o conhecimento, é necessário mais mentes abertas e corpos paralisados.

Desse modo, o processo de criação em teatro no ambiente da escola permite pensar a respeito das formas de alcançar as teatralidades que os alunos já trazem, valorizando suas próprias operações do pensamento e ação. A escola, como instituição responsável pelo ensino, exerce forças de ação sobre os indivíduos/estudantes que participam de seu processo educativo.

Historicamente, o ambiente escolar é visto como o espaço potencial onde se dá a apropriação e produção dos conhecimentos. De uma forma mais abrangente, é na escola que os homens devem aprender a exercer a cidadania, via aprendizagens adquiridas em várias áreas do conhecimento. No entanto, a partir dos contextos passados e da atual situação dos espaços escolares, as funções e formas de funcionamento dessas instituições de ensino devem ser reavaliadas como lugares profícuos de construção dos conhecimentos. Isso se dá pela percepção que é possível ter da escola por meio de seu funcionamento físico e gerencial.

Ao longo do tempo, a escola carrega em suas estruturas aspectos que remetem à dominação das subjetividades e refreamento dos corpos. Foucault (1987) trata o espaço escolar como uma *instituição de sequestro*, por moldar o indivíduo a certo modo de comportamento e

romper com as subjetividades, supliciando suas dimensões subjetivas. Para esse filósofo, “[...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1987, p. 27). O poder não tem lugar fixo e se exerce nas relações, gerando o conhecimento no campo de saberes científicos.

No primeiro capítulo de *Vigiar e punir*, Foucault (1987) apresenta exemplos do suplício nas prisões a partir da pena corporal. A punição era o meio pelo qual se buscava intimidar os sujeitos e assim evitar a violação das leis. Os sistemas punitivos não teriam somente aspectos negativos, mas propiciariam efeitos positivos de submissão dos corpos, atuando “[...] sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições” (FOUCAULT, 1987, p. 21). Desse modo, pode-se entender que a punição não se dá apenas por meio de suplícios corporais, mas que houve uma mudança para outros meios de sanções que se dão mediante a invasão violenta das singularidades, dos modos de viver e das formas de subjetivação. Ao falar sobre as relações de poder-saber que perpassam o corpo, o autor enfatiza como o indivíduo pode ser afetado por essas relações.

Mas o corpo também está diretamente mergulhado no campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. [...] o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem no entanto ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física. (FOUCAULT, 1987, p. 25).

De fato, o corpo é visto ainda por vias de obstrução, especialmente no ambiente escolar. Sendo assim, a instituição educativa, como já mencionado anteriormente, colabora para o processo de disciplina dos corpos, mediante sua subordinação e condicionamento, numa perspectiva que limita, mecaniza e *a destra* o corpo. 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 Mendes e Milstein (2010, p. 37):

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.

Diante do exposto, qual seria a função do estudo e prática artística na realidade da escola? Para Barbosa (2012, p. 12), “[...] a arte na educação contrapõe-se às supostas verdades educacionais e às mais suspeitas ainda certezas da escola”. 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.

Podemos perceber dissensos entre o discurso humanista da escola e sua prática pedagógica, principalmente no que se refere aos aspectos de ensino, centrado nos conteúdos, tendo como foco a subserviência dos alunos no mercado de trabalho. Aos educandos é dado o fardo de passar muitos anos sentados enfileirados em cadeiras rígidas, sendo “preenchidos” por conteúdos de várias áreas do conhecimento que servirão como um passaporte, por meio de um exame classificatório e eliminatório, para a sua inserção no contexto da vida social e do trabalho, para tornarem-se dispositivos que acionam as engrenagens do capital.

O novo paradigma produtivo que acompanha o processo de internacionalização da economia provoca modificações no processo de produção, no perfil dos trabalhadores, nas relações de trabalho, nos hábitos de consumo. Por sua vez, uma nova economia da educação, em boa parte sustentada na inovação tecnológica e na difusão da informação, estaria supondo bases mínimas de escolarização que o capital necessitaria para fazer frente a novas necessidades de qualificação e requalificação profissional, o que implicaria uma acentuação da formação geral, principalmente, em termos de desenvolvimento de habilidades cognitivas (flexibilidade de raciocínio, resolução de problemas, tomada de decisões etc.). (FÁVERO et al., 1992; PAIVA, 1993 apud LIBÂNEO, 2011, p. 21).

No entanto, apesar de termos essas tensões negativas no ambiente escolar, torna-se necessário perceber as potencialidades que essa instituição pode refletir na vida de seus educandos. A escola, como espaço oficial de educação, possui um respaldo social por parte de toda a comunidade escolar, que pode ser importante para redimensionar algumas de suas práticas pedagógicas. Essa instituição, em seu espaço pedagógico, conta com a hibridização de várias áreas do conhecimento propagada pelos professores (formados em sua área de atuação, na maior parte dos casos), que, juntos, além de seus conteúdos, podem trabalhar para que o aluno desenvolva-se tanto no sentido intelectual como na expressão subjetiva e autonomia crítica.

Na escola, os aprendizes convivem, estabelecem seus vínculos emocionais e têm a chance de formar uma consciência crítica da realidade, em busca de investigar por quais meios podem operar para transformá-la, a fim de desenvolverem um aprendizado real, significativo e pertinente. Como prenunciam os PCNs (BRASIL, 2012): “[...] a escola preocupa-se em fazer

com que os alunos desenvolvam capacidades, ajusta sua maneira de ensinar e seleciona os conteúdos de modo a auxiliá-los a se adequarem às várias vivências a que são expostos em seu universo cultural”. Entretanto, em muitos casos, o educando não consegue fazer as relações devidas dos conhecimentos passados pela escola em sua realidade vivencial, pois em certas situações não há clareza e intermediação dos conteúdos com o cotidiano, destituindo os sentidos da prática de ensino-aprendizagem. O discurso subjetivo, democrático e libertário dessa instituição é barrado pelas necessidades do capital e das exigências da convivência social.

Lamentavelmente, percebe-se quão contraproducente é a escola, que, por mecanismos os mais diferentes, afasta as pessoas das pessoas, isto é, está conseguindo objetivos opostos àqueles segundo os quais deveria ser erigida, trazendo para o cotidiano, fora da escola, sequelas de difícil absorção. (NOVASCKI, 1988, p. 14).

Em meio a essa problemática, é pertinente destacar que a escola, por intermédio de suas potencialidades e influências, deve dar espaço para que os sujeitos operem de acordo com seus desejos, articulando uma problematização de educação que considera o que os alunos têm a dizer.

Todas essas discussões servem a uma maior problematização da Arte no ambiente da escola, pois aponta para um lugar da não normatividade, oferecendo aos sujeitos liberdade para expressão e reflexão de si. A aluna F. (16 anos), numa fala em uma avaliação de processo, disse que “[...] *o teatro nos dá liberdade de falar o que a gente pensa sem ser criticado, porque ninguém vai entrar na peça para dizer que aquilo está errado*”. Isso denota a importância que a Arte tem para eles, no sentido de ser um espaço de desenvolvimento das singularidades e um canal de fuga dos espaços que uniformizam e padronizam o cotidiano.

3.3 Teatro político e discurso de si

Os fatos históricos de cunho sócio-político-econômico reverberam na linguagem teatral, imprimindo nela uma marca própria, segundo o contexto em que esteja inserida. O teatro já carrega há algum tempo uma responsabilidade social, tornando-se quase impossível ver um produto artístico teatral totalmente descomprometido com as questões sociais, embora os meios utilizados pelo artista para a representação sejam os mais diversificados. Sendo assim, há uma exigência para que a peça trate de problemáticas sociais, como em um teatro de

*agit-prop*²³, em que a produção teatral dá relevância à função da arte como instrumento para informação e conscientização das mazelas sociais.

Como contraponto a esse pensamento, Rancière (2012) afirma que a função da arte é justamente não ter função. Há uma propensão das pessoas a acreditarem que um teatro sem compromisso com a abordagem de temas políticos não possui conteúdo ou tem um conteúdo sem pertinência social. Não se pretende aqui negar a potência de estéticas que têm como base de trabalho o engajamento em temas de ordem política, mas apontar para a potência poética do teatro, que, em si, indica uma forma política. Essa poética refere-se às diversificadas maneiras de criar, às possibilidades de relações que podem ser estabelecidas e às contribuições que cada sujeito pode dar para um processo verdadeiramente político no teatro.

Esse contexto do teatro político pelo conteúdo que traz e pela transformação social estimulada fez parte da criação de muitos dramaturgos, dramaturgias, grupos, estéticas e encenações, continuando até os dias de hoje. De acordo com Lehmann (2007), o teatro, na condição de objetivo de propaganda específica ou de autoafirmação de classe (como nos anos 1920), está ultrapassado sociológica e politicamente, isso se deve ao fato de que a eficácia de um discurso está mais em sua forma do que em seu conteúdo. O teatro não pode ser transmissor de informações, pois, como aponta Lehmann (2007, p. 408), “[...] o teatro como veículo de esclarecimento sobre abusos da sociedade dificilmente se sustenta em face das mídias e da imprensa, mais rápidas e atualizadas”.

A politização do teatro passa pelo reprocessamento da matéria cênica, no sentido de que pode traduzir a diversidade das práticas teatrais, reconfigurando os modos de fazer tais práticas. A arte não será mais ou menos política por nos falar sobre temas revoltantes nem por se opor ao sistema dominante (RANCIÈRE, 2012). De fato, a política no teatro refere-se não à transmissão de pensamentos e sentimentos, mas às formas utilizadas (imagens, palavras, ações, gestos, silêncios, etc.) para trazer à tona as questões sobre as quais se pretende discutir.

O problema então não se refere à validade moral ou política da mensagem transmitida pelo dispositivo representativo. Refere-se ao próprio dispositivo. Sua fissura põe à mostra que a eficácia da arte não consiste em transmitir mensagens, dar modelos ou contramodelos de comportamento ou ensinar a decifrar as representações. Ela consiste, sobretudo, em disposições dos corpos, em recorte de espaços e tempos singulares que definem maneiras de ser, juntos ou separados, na frente ou no meio, dentro ou fora, perto ou longe. (RANCIÈRE, 2012, p. 55).

²³ *Agit-prop* é um termo que vem do russo, que traduzido significa agitação e propaganda, uma manifestação cênica que visa à sensibilização do público para um tema político. De acordo com Pavis (2011, p. 379), “[...] o *agit-prop* ocorre, antes de tudo, como uma atividade ideológica, e não como uma nova forma artística: ele proclama seu desejo de ação imediata definindo-se como ‘jogo agitado em vez de teatro’ ou como ‘informação mais efeitos cênicos’”.

Portanto, o teatro político ganhará força em sua maior capacidade de transformação, invenção e inversão de lógicas e nas disjunções de pensamentos e ações que gera nos sujeitos. Decerto, esses novos tratados oferecem possibilidades ao aluno de tornar-se sujeito/espectador/atuante emancipado frente à obra artística, estabelecendo ele mesmo suas lógicas e significações do teatro mediante as percepções sensíveis geradas pelo contato ou pela criação do evento artístico. Com base no dissenso²⁴, a política poderá se manifestar como dimensão das sensorialidades, da ocupação dos espaços e da utilização do tempo.

A partir desse ponto de vista, analisa-se a atuação dos sujeitos na cena contemporânea através de uma perspectiva política no sentido defendido por Rancière (2012, p. 63) de que a “[...] produção dos afetos determinam capacidades novas, em ruptura com a antiga configuração do possível”. Essa política na arte estaria relacionada a um recorte das experiências em comum, das sensorialidades, das produções subjetivas e das trocas sensitivas com o outro. No processo de construção teatral a partir da cena contemporânea, os estudantes podem se sentir um pouco deslocados dentro dessas novas formas de pensamento e execução de cena, dificuldade explicitada na fala de um discente no início do processo: “*Isso está confuso. Não entendo isso. Teatro contemporâneo é difícil*” (E.S., 15 anos).

Depois de terem adquirido mais maturidade e prática teatral, instigados por uma atmosfera de criação constante, os alunos protagonizaram a criação, achando elos, explorando as sensorialidades e problematizando a logicidade e linearidade do espetáculo, com proposições que surgiram de suas vivências. Consoante esse pensamento, o trabalho da cena-*self* faz dialogar esses regimes de sensorialidades com as opções poéticas de desenvolvimento do processo, buscando, no teatro performativo, alcances poéticos que possibilitam chegar nesses lugares de uma cena que prioriza as relações.

De fato, a cena-*self* possibilitou aos discentes uma percepção mais aberta das sensações, estímulos e sentidos políticos que emanam de suas memórias e de suas relações com o outro, potencializando as sensorialidades, “dissensualidades” e paradoxos do teatro performativo. Na cena performativa, os atores/*performers* assumem os riscos e perseguem a fragmentação, que gera vários sentidos de leitura no público, estabelecendo uma relação movente com a cena através das mudanças dos signos e das variações do jogo performático. Para Féral (2008, p. 203-204), “[...] o *performer* instala a ambiguidade de significações, o

²⁴ Para Rancière (2012, p. 59; 63), “[...] dissenso não é o conflito de ideias ou sentimentos. É o conflito de vários regimes de sensorialidades. É por isso que a arte, no regime da separação estética, acaba por tocar na política. Pois o dissenso está no cerne da política. [...] Arte e política têm a ver uma com a outra como formas de dissenso, operações de reconfiguração da experiência comum do sensível”.

deslocamento de códigos, os deslizos de sentido. Trata-se, portanto, de desconstruir a realidade, os signos, os sentidos e a linguagem”.

Com o trabalho prático desenvolvido, fui levada a pensar os aspectos políticos do teatro, como o da relação entre os alunos do projeto, possibilitando o envolvimento ativo na construção teatral, os discursos que eles gostariam de dizer, os sentidos que o cotidiano gera neles. Partindo da *cena-self*, posso afirmar que as formas políticas na cena foram geradas conforme os posicionamentos que os educandos tomaram no decorrer do percurso criativo em relação às suas vivências, percebendo-se como autores de suas histórias. A título de exemplo desses posicionamentos dentro do grupo de ensaio, na primeira ação (ações cênicas e audiovisuais), uma das participantes demonstrou muito interesse em experimentar a nudez em cena, fazendo-me estranhar e até negar essa ideia, dada as limitações formais que esta causava. Indaguei sobre quais sentidos ela queria trabalhar com tal ação, ao que ela respondeu: “*Cansei de ser vista como santinha. Eu não sou isso que as pessoas querem que eu seja. Acho que a nudez representa essa liberdade, a quebra de barreiras. A nudez representa que você pode ser o que quiser, sem se preocupar com o que os outros vão achar*” (N.M., 15 anos).

Diante do paradigma de valores que estava expresso nessa situação, principalmente por se tratar de um trabalho com adolescentes em um ambiente escolar, tivemos que adaptar essa situação, chegando a um meio-termo, sem prejudicar a forma que emergia das sensações e considerando todos os contextos imbricados nessa problemática, não somente na escola, mas no próprio contexto da educação em Arte. Defender que a Arte educa para a liberdade e para o pensamento político não pressupõe que os sujeitos devam forçar as mudanças que querem, buscando chocar e romper com as estruturas simplesmente por não as aceitarem, sem se passar por um processo de transformação crítica consciente, buscando problematizar, a partir dos aspectos estéticos, os aspectos subjetivos.

Com base no pensamento de Rancière (2012, p. 64), a ficção não seria a apresentação de um mundo imaginário, oposto ao mundo real, mas seria “[...] o trabalho que realiza dissensos, que muda os modos de apresentação sensível e as formas de enunciação [...], construindo relações novas entre a aparência e a realidade, o singular e o comum, o visível e sua significação”. Nessa esteira, criar a partir da autobiografia seria colocar em jogo de discursos a questão das realidades em cena, estabelecendo a ficção naquilo que a realidade não dá conta, conferindo o regime estético aos modos do *isso* e do *eu*, alimentando os dissensos. Sendo assim, o discurso de si retratado na cena:

Pode contribuir para transformar o mapa do perceptível e do pensável, para criar novas formas de experiência do sensível, novas distâncias em relação às

configurações existentes do que é dado. [...] Passa-se de um mundo sensível a outro mundo sensível que define outras tolerâncias e intolerâncias, outras capacidades e incapacidades. O que está em funcionamento são dissociações: ruptura dos referenciais sensíveis que possibilitavam a cada um o seu lugar numa ordem das coisas. (RANCIÈRE, 2012, p. 67).

O dissenso é parte da atmosfera da existência, já que nos apresentamos como sujeitos divergentes, sendo possível, por meio da arte, refletir sobre nossa relação com o mundo, além de refletir sobre como o mundo se coloca para nós. Contudo, no fenômeno teatral, devem residir razões maiores para que se construam verdadeiras relações de convívio, entendendo que é na concepção da prática teatral que a forma política deve se manifestar²⁵.

3.4 Eu e nós: a formação da identidade como deformação das definições

Os processos de identidade pelos quais o ser humano se constrói sofrem modificações com o passar do tempo, decorrentes da mudança cultural e dos novos paradigmas sociais. O sujeito é alguém que sofre transformações o tempo todo, formado de acordo com as discontinuidades. A vida está posta em enquadramentos, moldando-nos a certo modo de viver, num “disciplinamento” de corpos, comportamentos e pensamentos, tornando difícil o processo de que façamos as próprias escolhas.

É nesse meio em que tudo está imposto que o sujeito está em constante construção de seus *selves*, seus discursos e suas práticas. Para Hall (2009), as velhas identidades estão em declínio. Isso gera, portanto, a criação e recriação de outras, fazendo com o que o indivíduo seja alguém em processo constante de descentramento, deslocamento e fragmentação. Como o próprio autor afirma, “[...] essa perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito” (HALL, 2009, p. 112).

Em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, Hall (2006) apresenta três concepções de sujeito: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. Na diferenciação entre estes, o autor enfatiza como o sujeito sofre transformações, desde um sujeito centrado, definido e unificado, passando pelo sujeito complexo, autônomo e autossuficiente, até chegar ao sujeito sem identidade fixa, composto de várias identidades contraditórias, o sujeito pós-moderno.

²⁵ Essa afirmação tem bases nas palavras de Lehmann (2007, p. 27), quando diz: “Na medida em que o teatro impõe seu caráter de acontecimento, manifesta a alma do produto morto, o trabalho artístico vivo, para o qual tudo permanece imprevisível e está para ser inventado. Portanto, o teatro é virtualmente político segundo a concepção de sua prática”. O acontecimento ao qual o autor faz menção é a exploração consciente do teatro a partir de sua situação, desvelando os atores, o público, a cena. Não é a busca, como no drama burguês, pela ilusão do espectador e a intenção de realidade, mas a demonstração de que o teatro é a principal ativação sensível que deve ser feita.

Hall (2009, p. 115) utiliza o conceito de “deslocamento”, de Ernesto Laclau (1990), afirmando que “[...] uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por ‘uma pluralidade de centros de poder’”. A partir disso, os sujeitos não se desenvolvem dentro de uma perspectiva de totalidade, mas agem através da “diferença”, sendo atravessados por diversos aspectos sociais que produzem posições diferenciadas dos sujeitos, isto é, produzem diferentes identidades. O autor enfatiza que, na visão de Laclau, esses deslocamentos têm aspectos positivos, visto que: “[...] desarticula[m] as identidades estáveis do passado, mas também abre[m] a possibilidade de novas articulações – a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos [...]” (HALL, 2009, p. 116).

Sendo assim, pode-se problematizar que esse crescente jogo das identidades, em que os significados não estão fechados, constitui espaços de diferenças que abrem possibilidades para rompimentos de paradigmas que antes orientavam o ser. Foucault (1987) destaca o “poder disciplinar”, que se constitui como o poder que está preocupado, em primeiro lugar, com a regulação, a vigilância da espécie humana e o disciplinamento dos corpos. Isso provoca um descentramento no sujeito unificado e cartesiano, já que o poder vai construir novas formas de estruturação ou desestruturação do sujeito. Contribuindo com essa discussão, Bauman (2001, p. 8) apresenta uma reflexão a respeito da “fluidez” dos materiais e do estado das coisas humanas:

Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas ‘por um momento’. Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa. Ao descrever os sólidos, podemos ignorar inteiramente o tempo; ao descrever os fluidos, deixar o tempo de fora seria um grave erro. Descrições de líquidos são fotos instantâneas, que precisam ser datadas. Os fluidos se movem facilmente. Eles ‘fluem’, ‘escorrem’, ‘esvaem-se’, ‘respingam’, ‘transbordam’, ‘vazam’, ‘inundam’, ‘borrifam’, ‘pingam’; são ‘filtrados’, ‘destilados’.

Na perspectiva do autor, o aspecto de fluidez pode permitir ao indivíduo uma adaptação aos meios, à medida que eles não se prendem a um tempo ou a um espaço determinado. O autor problematiza o processo pelo qual se chegou à modernidade como o “derretimento dos sólidos”, na medida em que era preciso dissolver o que persistisse no tempo, sendo imune a seu fluxo. Podemos refletir, consoante Bauman (2001), que a fluidez seria uma característica que vem pôr em estado de tensão as imposições e as formas do cotidiano, pois o processo é algo fluido e mutável. Conforme o sociólogo, diferentemente dos sólidos, os líquidos “[...] contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho”

(BAUMAN, 2001, p. 8). É possível deduzir que o ser humano, visto sob esse viés, não apresentaria uma forma fixa e sólida, por se encontrar propenso à mudança e à fluidez, sendo orientado por esse estado de crise e fragmentação próprio da pós-modernidade.

Sob o enfoque desses autores, o sujeito é pensado desde a perspectiva da crise, em que já não há mais possibilidades de uma constituição unitária e fixa, mas de algo que acontece e se “molda” pela rejeição de formas, pela configuração de diversas formas, denotando uma fluidez contínua de um ser que está sempre em processos formativos e deformativos. O sujeito estaria, desse modo, calcado nas contrariedades, assumindo configurações que são determinadas pelas circunstâncias sociais, e não por sua liberdade de escolha e atuação.

3.4.1 A construção subjetiva e estética das relações e os sentidos da experiência

Vivemos sendo bombardeados por muitas informações todos os dias, numa velocidade que ultrapassa o tempo necessário para vivermos com completude cada uma delas. A informação toma conta de nossas vidas, em um processo veloz e efêmero. Desse modo, é possível dizer que o ser humano está cada vez mais habituado a viver com certa urgência, correndo o risco de estar a agir sem profundidade ante as experiências que vivencia.

Larrosa (2015), em seu texto “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, faz uma discussão sobre as ideias e os conceitos relacionados à experiência, colocando-nos em um espaço que nos permite pensar quais os sentidos da experiência em seus fundamentos formativos e subjetivos. Na busca de conceituar no que consiste a experiência, o autor afirma que “[...] a 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” (LARROSA, 2015, p. 18).

A partir da experiência, o ser humano é entendido como território de passagem, aberto a uma atitude sensível. Essas experiências, vividas ou não, são o que verdadeiramente nos constituem como sujeitos. A implicação, no entanto, consiste em entender que experiências são essas e por quais meios são produzidas. Para isso, é necessário o entendimento de que esses espaços da vida que produzem experiências estão sendo programados e controlados, apresentando-nos muitas vezes uma experiência falsa, “[...] que foi fabricada fora de nós, sem nós, e é tão falso quanto imposto, que não somos ninguém ou que o que somos é falso” (LARROSA, 2015, p. 55).

Para Larrosa (2015), a noção de experiência deve ser separada da informação. Essa seria quase o contrário da experiência, ou mesmo uma “antiexperiência”. O autor problematiza isso ao afirmar que tudo está programado para que nada nos aconteça, que a

informação “[...] não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência” (LARROSA, 2015, p. 19).

As questões em torno da definição do sujeito e como ele se constrói são diversas, cabendo a cada um criar sua própria concepção a respeito delas. Para Foucault, o sujeito é uma construção histórica, uma invenção, fruto de saberes e poderes constitutivos das relações sociais. Dessa maneira, de acordo com o autor, somos seres construídos por meio de uma determinada *identidade*²⁶ que nos é inferida. Nossa vida encontra-se programada desde antes de nascermos, numa tentativa de *controle* social. De outra maneira, somos ainda sujeitos/assujeitados: pelo e no juízo moral, estético ou social.

Nesse sentido, o sujeito reflete o tempo todo aquilo que é produzido pelas relações de poder, ou seja, não existe, para Foucault, uma essência pura, pois a própria ideia de sujeito já está subordinada a um processo histórico-social constituído. Entretanto, ao mesmo tempo que o filósofo apresenta o indivíduo produzido por tais forças, também afirma que “onde há poder, há resistência”. Ou seja, nesse processo, existe um sujeito que também é artificioso e inventivo, potencializado nos processos de subjetivação, “dobrado” (DELEUZE, 2005) por forças que, de algum modo, levam-no a resistir e a criar.

Como já tratado neste trabalho, o sujeito abordado aqui é um ser em construção, que não está acabado. Stuart Hall (2006, p. 12) fala desse sujeito como “[...] alguém que se torna cada vez mais fragmentado, sendo composto de várias identidades e não apenas uma”. Segundo ele, o sujeito está entrando em colapso devido ao seu caráter “[...] problemático, variável e provisório” (HALL, 2006, p. 12). Partindo da ideia de que o sujeito é formado pelo movimento e entendendo esse como relação e fluxo, as ações de cada pessoa não estão ou não deveriam estar determinadas, uma vez que suas atitudes estão associadas a vivências imprevisíveis. Não obstante, os sistemas sociais já conseguiram dar conta de muitas de nossas formas de subjetivar, a ponto de já não existir uma pessoa que não tenha sido influenciada pelos dispositivos de que a sociedade dispõe para exercer o poder. A fragilidade e a fragmentação das relações permitem que o poder se desenvolva, alcançando as singularidades dos sujeitos.

Para que o poder tenha liberdade de fluir, o mundo deve estar livre de cercas, barreiras, fronteiras fortificadas e barricadas. Qualquer rede densa de laços sociais, e em

²⁶ O conceito de identidade sofre variações a depender do contexto e das abordagens que são dadas a ele. Faria e Souza (2011, p. 36) argumentam: “Dubar (1997) concebe identidade como resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa). Para ele, a identidade para si não se separa da identidade para o outro, pois a primeira é correlata à segunda: reconhece-se pelo olhar do outro. Porém, essa relação entre ambas é problemática, pois não se pode viver diretamente a experiência do outro, e ocorre dentro do processo de socialização”.

particular uma que esteja territorialmente enraizada, é um obstáculo a ser eliminado. Os poderes globais se inclinam a dismantlar tais redes em proveito de sua contínua e crescente fluidez, principal fonte de sua força e garantia de sua invencibilidade. E são esse derrocar, a fragilidade, o quebradiço, o imediato dos laços e redes humanos que permitem que esses poderes operem. (BAUMAN, 2000, p. 22).

O ser foi destituído do que eminentemente é a vida, dando lugar ao homem esburacado, ao homem da falta, fabricado pela sociedade, sendo construído em articulação com as necessidades do capital/poder em um processo de direcionamento da vontade para a satisfação dos desejos, pois o capitalismo não se manteria somente pela repressão (FOUCAULT, 1997). De fato, para o autor, o poder é pressuposto para que haja resistência, a partir da busca dos indivíduos por canais de fuga das sanções disciplinares.

O sujeito vive uma falsa liberdade, fator que contrai seus desejos, imaginação e capacidades de ação. O homem passa a ser definido pelas atividades que faz, que o transformam em presença concreta no mundo. A construção do sujeito passa pelos paradigmas de relações sociais que ele estabelece e pela normatividade que a sociedade capitalista induz. Para Bauman (2000), a coerção social se mostra como emancipadora, fazendo o indivíduo acreditar e aspirar a uma liberdade que será conseguida no momento em que ele submeter-se. Na visão de Pelbart (2010, p. 57), o poder é quem destitui a vida e invade os aspectos mais íntimos de cada ser humano, atingindo todas as esferas de existência do indivíduo, “[...] desde os genes, o corpo, a afetividade, o psiquismo, até a inteligência, a imaginação, a criatividade. Tudo isso foi violado, invadido, colonizado; quando não diretamente expropriado pelos poderes”.

Uma dessas questões é a possibilidade de que o que se sente como liberdade não seja de fato liberdade; que as pessoas poderem estar satisfeitas com o que lhes cabe mesmo que o que lhes cabe esteja longe de ser ‘objetivamente’ satisfatório; que, vivendo na escravidão, se sintam livres e, portanto, não experimentem a necessidade de se libertar, e assim percam a chance de se tornar genuinamente livres. (BAUMAN, 2001, p. 24-25).

Bauman afirma que a confiança no potencial humano é uma das condições para que o mundo melhore. Considerando-se esse processo de compreender os aspectos problemáticos, faz-se mister “[...] ter força e coragem para extirpá-los” (BAUMAN, 2010, p. 1). Nesse sentido, podemos pensar a arte como o espaço no qual essas forças podem resistir, em que o sujeito pode ser investido de poéticas interessadas em perceber o espaço da vida como potência. O papel da arte na contemporaneidade destaca a relação entre obra e vida como modo de produzir tal potência.

De acordo com o contexto de trocas relacionais que acontecem dentro do terreno artístico, é importante destacar Nicolás Bourriaud (2009, p. 59), que reflete sobre os impactos que a arte contemporânea cria na sociedade e na cultura, especialmente na esfera das relações.

O autor nos apresenta a ideia de *estética relacional*²⁷ como esse “jogo de trocas” que está implícito na arte da existência, em que cada um carrega sua própria responsabilidade em relação ao outro, e não um cuidado egoísta. Nesse jogo proposto pelo autor, está aquilo que é o singular, o único, o irrepetível e muitas vezes o inusitado.

Desse modo, o sentido da experiência aqui proposto tem relação com algo que transcende a nossa lógica ou nossa capacidade de entendimento, sendo possível somente permitir ser atravessado por esses fatores. De acordo com Bourriaud (2009, p. 22), a intensificação do regime de encontro criou práticas artísticas correspondentes, gerando “[...] uma forma de arte cujo substrato é dado pela intersubjetividade e tem como tema central o estar-juntos, o ‘encontro’ [...]”.

Nessa esteira, podemos pensar em uma arte que propõe a reflexão sobre os encontros, de forma a valorizar a política das relações e os sentidos das experiências. Da mesma forma que as trocas entre obra e observador podem gerar um sentido comum, o encontro entre os sujeitos pode criar novos modos de pertencer ao mundo e de ser ultrapassado pelo risco que sentir experiências pode provocar. No processo *self*, fazer arte era um modo de experiência. Para os alunos, essa experiência estava ligada aos sentidos e mudanças que o processo artístico possibilitava.

Segundo Foucault (1985, p. 180), “[...] somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder”. Então, a principal função de uma estética relacional seria a de *desmecanizar* esse modelo de agir sobre a cidade, ou seja, esse modo de fazer política. Em consonância com algumas propostas artísticas contemporâneas, Bourriaud (2009, p. 51) afirma que, por meio da arte, o artista restabelece o vínculo social, apresentando-se ao lado ou sob o sistema real em algumas ações, procurando “[...] recosturar pacientemente o tecido das relações”.

O processo de criação em arte deve ser um terreno potente, capaz de gerar espaços em que a vida acontece criticamente, numa busca por resistir à pressa, mecanicidade ou relações de poder que empobrecem o espaço das experiências. Desse modo, a arte tem possibilidades de ser um lugar que “fabrica” esse “sujeito da experiência”. Pensar o inverso desse processo também proporciona o surgimento de espaços únicos de criação. Que efeitos tem nosso modo

²⁷ O cerne da estética relacional de Nicolas Bourriaud (2009, p. 9) está na pergunta: “[...] quais são os verdadeiros interesses da arte contemporânea, suas relações com a sociedade, com a história, com a cultura?”. Esse conceito refere-se às diversas produções de sentido que podem ser dadas à arte contemporânea através da arte relacional, que pressupõe o contato entre as pessoas e as relações que elas estabelecem com o fenômeno artístico.

de conhecer e de experienciar sobre o nosso fazer estético? O fazer estético a qual me refiro tem o sentido do jogo existente entre os nossos sentidos e aquilo que concebemos em cena.

Assim, pode-se pensar o estético como um lugar que expande as possibilidades que o sujeito tem de escapar às formas de sujeição. A experiência da arte é potente, pois nos abre um mundo, um horizonte, uma ampliação de nossa autocompreensão, justamente porque ela revela as possibilidades que pode o sujeito. Esse sujeito passa por uma construção e reconstrução de discursos à medida que ele conta e reflete sobre sua própria experiência.

Dessa forma, os vínculos relacionais são uma forma de exercer a construção de suas singularidades. Para isso, cada presença deve ser singular em sua maneira de pensar, relacionar e criar. Essas novas formas de (re)criação da vida devem estar imbricadas com novas maneiras de resistir aos dispositivos²⁸ do poder, já que, para Foucault (1987), as relações de poder também pressupõem luta nos pontos em que ele (o poder) age. De fato, essas relações de forças “[...] definem inúmeros pontos de luta, focos de instabilidade comportando cada um seus riscos de conflito, de lutas e de inversão pelo menos transitória da relação de forças” (FOUCAULT, 1987, p. 27). Em meio a todas essas questões, podemos pensar em uma maneira de reinventar a vida, que diz respeito à busca de cada indivíduo por suas potências singulares através da arte e do fator relacional, numa tentativa de tornar o cotidiano e os discursos que devemos assumir em espaços propícios para a criação.

Dentre todas as discussões trazidas até o momento, penso que um dos fatos mais válidos dentro do processo é a oportunidade que essa construção cênica possibilita 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 constantes. 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.

²⁸ O conceito de dispositivo é clarificado por Foucault (2000, p. 244 apud MARCELLO, 2004, p. 200) em sua obra *História da sexualidade*, conceitualizado como: “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos”.

4 *SELF* 4: CENA-*SELF* – O PALCO DOS DISCURSOS

Como já exposto brevemente nos capítulos anteriores, este estudo trata de um projeto de pesquisa desenvolvido na escola de ensino profissionalizante, tendo como base de trabalho a criação teatral a partir das autobiografias e discursos dos sujeitos alunos. Neste capítulo, compartilharei com o leitor alguns aspectos do desenvolvimento e apresentação do processo *self* desde uma perspectiva mais prática, trazendo discussões a respeito das questões referentes às processualidades, cenas, discursos de si e relações criadas com o público.

Para enriquecer esta discussão, citarei alguns depoimentos feitos pelos alunos e pelo público no tocante aos impactos do Projeto *Self* para se pensar arte, escola e educação artística. Torna-se necessário esclarecer, no entanto, que as questões processuais estão interligadas com a apresentação, visto que a apresentação da instalação performática da cena-*self* esteve relacionada ao processo em movimento, de modo que, em muitos casos, descrever a cena é também revelar o processo pelo qual ela se desenvolveu.

4.1 *Self*, discurso e teatro: apresentação

Imagem 1 – Início da ação. Recepção do público no momento: “Mágica da Cena”



Fonte: Ramó Alcântara (2015).

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, 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*, em que as perspectivas de apresentação não tinham a pretensão de mostrar algo pronto e finalizado ao público, mas de compartilhar alguns fragmentos desse processo com os espectadores, fazê-los também construírem algo que por sua própria natureza não poderia ser mostrado como 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 às novas linguagens contemporâneas, firmaram-se referências híbridas, principalmente a partir da investigação do teatro e da *performance*²⁹, 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 chegarem ao lado externo do galpão, os atores eram recebidos de forma peculiar: por um estudante que se dizia mágico, mas não sabia tanto de mágica (imagem 1). A partir da mágica, o discente ia dando algumas informações e fazendo reflexões a respeito do processo, enfatizando as experiências dos aprendizes em um processo singular, em que cada um colocava um pouco sobre suas vivências e discursos.

Desse modo, em uma atmosfera de interatividade, esse mágico “torto” realizou alguns de seus truques para um público que esperava ansioso o momento de entrar no galpão. Vendo que o educando tinha se empenhado na realização de suas mágicas, um dos *performers* que estava dentro do espaço de apresentação saiu de forma imprevista e diz que já está na hora de começar a ação.

Aos risos e estranhando essa atmosfera embaralhada, o público entrou no galpão e, sob a luz de várias lanternas (projetadas pelos atores), deparou-se 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,

²⁹ 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 (2013a, p. 27), a *performance* é uma arte de fronteira que “[...] rompe convenções, formas e estéticas, num movimento que é ao mesmo tempo de quebra e aglutinação”. A *performance*, considerada uma ação híbrida, permite pensar e discutir, mediante elementos estéticos, questões políticas, ideológicas, sociais, identitárias, etc. Para Carlson (2009), seus praticantes não criam personagens, mas baseiam seu trabalho em suas próprias experiências e corpo. Desse modo, a *performance* tem sua ênfase no *self*.

já apresentada na introdução do trabalho. Além dos objetos, os escritos dos alunos vieram à tona, advindos de entrevistas, exercícios semiestruturados e avaliações escritas do processo, estando disponível no corredor do galpão para o espectador que quisesse ler³⁰. Fotografias do processo, vídeos e fotos dos arquivos pessoais dos atores foram projetadas, momento que teve como fundamento o ato de compartilhar, através 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, os aprendizes se depararam com um ambiente em estado de desordem, com vários objetos espalhados pelo chão, uma caixa de madeira com a escrita “*Self*”, luzes à mostra, roupas, objetos de cena. Tudo estava ali, sob o olhar do espectador (imagens 2 e 3), quem acompanhava curioso todas as ações, vivia o processo no momento da apresentação dele. Nas paredes do galpão, havia algumas perguntas de estímulo, as quais 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 2 – Quem sou eu?



Fonte: Ramó Alcântara (2015).

³⁰ Alguns dos materiais escritos estão nos Apêndices do trabalho.

Imagem 3 – Memórias nossas e de mim



Fonte: Ramó Alcântara (2015).

Em quase 50 minutos de apresentação, as cenas estabeleceram relações com o que aconteceu em processo, interligando-se aos exercícios, ideias e estímulos trabalhados. As cenas foram permeadas por memórias singulares na constituição de seus discursos, como já falado anteriormente, por meio das quais eles refletiram sobre diversas questões/temáticas que atravessaram as cenas: (i) as relações com a escola: sobre o que era a escola e o que ela representava na experiência de vida deles; sobre como eles se viam subjetivamente fora do que a sociedade esperava deles; sobre quais os anseios, medos, perspectivas, sonhos, vontades, etc.; (ii) as relações com as paixões; (iii) as relações com as questões do corpo: sobre o que é o corpo e quais interferências que esse corpo sofre na escola; (iv) as relações vida/arte: os alunos traziam seus encontros com a arte ao longo de suas histórias de vida e como essas experiências foram importantes para constituí-los como sujeitos. Sugerindo a participação do espectador, os atores descreviam e problematizavam esses e outros aspectos do processo.

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, em que ele estabelecia, a partir de sua visão da cena, a referência que lhe era suscitada por aquele espaço, fazendo-lhe refletir sobre a razão do espaço escolhido para a realização da ação. Isso proporcionava mais do que um deslocamento físico que pretendia tirar o público da “caixa”, mas um deslocamento conceitual que provocava “dissensualidades”.

De acordo com Vinhosa (2011, p. 49): “[...] 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”. 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 para o público. Como as cenas eram muito ‘pessoais’, o sentido se modificava. Só a pessoa que escreveu ou que viveu aquilo sabia exatamente o que representava para ela. (V.C., 16 anos).

Por esse efeito, somente o público que via aquela cena sabia o que para ele representava, vendo-se impulsado a interpretar pessoalmente aquela situação. A obra amplia-se de tal modo que gera infinitas experiências de sentido, escapando a qualquer limite imposto e se lançando no mundo.

A ação desenvolveu-se de forma a fazer com que tanto as questões coletivas quanto as singulares ganhassem um enfoque. Durante o acontecimento de todas as ações, os atores assumiam seus próprios papéis, sendo chamados pelos próprios nomes, colocando suas subjetividades em cena e dizendo sobre suas experiências, enfim, eram *performers* nesse teatro performativo (FÉRAL, 2008). Dentre alguns recursos dessa performatividade, podemos citar: a falta de linearidade das cenas; a apresentação do ator como *performer* da ação, quebrando a ilusão da apresentação, assumindo a processualidade do percurso. Exemplifico agora essas características com alguns aspectos da apresentação da *cena-self*:

1. Os atores não assumiram nenhum papel, colocaram-se como eles mesmos em cena;
2. Os espaços de desenvolvimento da ação sofreram variações, forçando o público a levantar-se de seus lugares, sair do galpão de apresentação para o terreno ao lado onde acontecia uma das cenas;
3. As quebras de ação e de lógica de cena ocorriam com a participação dos outros atores ou da professora, que orientava o processo. No início da cena, quando a atriz começava a falar sobre si, numa tentativa de dizer quem era, a docente tentava estimulá-la de uma forma opressora, pedindo-lhe que se definisse com clareza e com ânimo, momento que fez o público ter dúvidas sobre os limites entre arte e realidade;
4. As passagens/quebras de cena marcadas por um suposto mágico atrapalhado, o qual admitiu saber pouca coisa de mágica e que, na verdade, só desejava muito

ser um mágico; naquele dia, ele usou o público para desenvolver suas experiências;

5. A participação dos espectadores através das falas diretas dos atores direcionadas a eles (perguntas, orientações, estímulos para participação na ação);
6. A posição de assumir o processo sendo feito, que, de acordo com Féral (2008, p. 209), “[...] o desenrolar da ação e a experiência que ela traz por parte do espectador são bem mais importantes do que o resultado final obtido”. Exemplo desse item eram os atores descreverem algumas cenas, falarem sobre o que estavam trabalhando quando elas surgiram ou qual relação aquelas cenas estabeleciam com as experiências de vida deles.

Na primeira cena da peça, os atores entravam no palco, encaravam o público, faziam gestos de retirada de máscaras, sem dizer uma só palavra. Essa ação trazia os sentidos das discussões a respeito das máscaras sociais que usamos todos os dias para o estabelecimento do convívio social. As cenas eram entremeadas por vídeos, interações do mágico com a plateia, perguntas dos atores para o público, etc. Descreverei brevemente as principais ações³¹, enumerando-as a fim de situar o leitor, de sorte a facilitar o seu entendimento dos exemplos que serão usados nos próximos itens.

Primeira ação: os atores entram no espaço de desenvolvimento da ação, passando por entre o público. A luz se apaga. Depois de chegarem, acendem as lanternas que têm nas mãos e apontam para as perguntas escritas no espaço, algumas já citadas. Fazem gestos de retiradas de máscaras. Saem de cena.

Segunda ação: a atriz entra com uma caixa com vários objetos pertencentes aos atores. Na cena, ela estabelece um contato com os espectadores, ao lhes questionar se eles se conheciam. A partir disso, ela fala sobre as memórias como meios que nos formam, espalhando os objetos da caixa pelo chão. Fala sobre os primeiros estímulos do processo, tentando responder às perguntas feitas ali no momento presente, revelando a dificuldade que tinha em falar sobre si.

Terceira ação: diante da bagunça gerada no espaço com os objetos espalhados na cena anterior, uma atriz entra e, no pretexto metafórico de organizá-los, fala sobre a sua

³¹ É importante enfatizar que muitas dessas ações não foram ações fixas e rígidas em seus textos, mas funcionaram como caminhos que foram desdobrados em cena, seja pela participação dos espectadores, seja pelo jogo dos atores com o momento presente, seja pelas impressões dos *performers* no aqui e agora da ação.

frustração em ter que organizar tudo na vida, dar respostas, pensar em definições, resolver todas as tarefas que todos esperam que ela resolva.

Quarta ação: quatro atores no palco. Utilizando giz, começam a desenhar formas aleatórias no chão, como se procurassem esboçar mapas, escrevendo algumas datas (anos). Depois disso, falavam ao público sobre o processo que gerou a cena (Linhas da Vida), compartilhando algumas de suas memórias. Pediam ao público para contribuir com o momento, escolhendo uma data e compartilhando memórias importantes para eles.

Quinta ação: projeção de ator dublando uma música. O ator, após o término da projeção, fala sobre a sua relação com a arte, manifestando para o público que, a partir da dança, do teatro e da música, ele sentia-se um pouco mais ele mesmo. Finaliza com um de seus números de mágica.

Sexta ação: uma atriz no palco. Alguém entra, solta os cabelos dela e veste-a com uma capa. Ela fala no microfone um texto que ela produziu em processo. Esse fazia referência a um conflito familiar, em que imperava uma atmosfera de rejeição, cobranças e preferências. Ao final de seu texto, os atores convidam o público a sair do espaço do galpão para ir ao espaço externo. Puxam a atriz, colocam-na no meio do espaço, cercam-na e estabelecem uma atmosfera de brincadeira/agressividade: atacam-na com água, confetes, pistolas de água, espumas.

Sétima ação: espelho, manequim e um banco. A *performer* entra e estabelece relação com esses elementos, falando um texto que fazia referência a uma experiência subjetiva que lhe marca e lhe constitui (esta ação será detalhada no próximo item).

Oitava ação: dois atores no palco. Sentam na estrutura de madeira utilizada praticamente em todas as ações. Os atores começam narrando a primeira etapa do processo, na qual eles foram estimulados a elaborar cenas/vídeos/*performance* de acordo com os discursos que eles criavam sobre eles. Em cena, um dos atores descreve o exercício da dança e fala de sua paixão por essa arte, pedindo licença ao espectador para apresentar algumas coreografias criadas por ele. Após a apresentação, naturalmente, todos os atores entram e agradecem ao público.

Após a apresentação da instalação performática, estabelecemos um debate com o público, quando pudemos esclarecer melhor sobre o processo, responder às perguntas e instaurar um diálogo tendo como base de discussão as temáticas trabalhadas em processo. Algumas dessas questões serão pontuadas nos últimos itens deste capítulo.

4.2 Cena-*self*: aspectos do desenvolvimento do processo

Imagem 4 – Laboratório de criação no teatro universitário³²



Fonte: Ramó Alcântara (2015).

Conforme esclarecido brevemente antes, o desenvolvimento do processo da cena-*self* teve algumas etapas propulsoras principais, a saber: ações cênicas/audiovisuais; ações conceituais; autobiográficos/*self* e processo de montagem. Essas etapas foram impulsionadas por etapas específicas que tiveram um desdobramento a partir de outras questões que foram sendo geradas ao longo do processo. De uma maneira assistemática, abordarei algumas questões desse processo criativo que permitem pensar a pertinência de se operar com o teatro na escola, bem como o trabalho do sujeito com base na arte, redimensionando algumas questões referentes a teatro, educação, corpo, escola e sujeito.

No processo em questão, especificamente na primeira etapa, descrita no início deste texto, os atores criaram algumas partituras cênicas embasados em suas próprias histórias, fato que facilitou um mergulho mais intenso nas próprias experiências, gerando a reflexão sobre suas realidades e sobre como essas podiam ser transformadas e traduzidas poeticamente. Dentro do processo encaminhado nessa realidade escolar, o aluno teve a oportunidade de fazer esse movimento de crítica e construção de aprendizado teatral mediante a revisitação das próprias experiências, o que conduz a um exercício de avaliação de si, de desenvolvimento de maneiras novas e construtivas de enxergar a realidade e as

³² Esta foi uma oficina específica, ocorrida em setembro de 2015, com agendamento prévio no teatro universitário. Normalmente, os encontros aconteciam nos espaços da escola, especificamente no galpão, auditório ou sala de aula.

ações poéticas, valorizando aquilo que se pretende transformar, na medida em que o processo de criação sempre vai representar uma visão de mundo de maneira singular, em que o espaço de criação e o espaço subjetivo sofrem intervenções, influências e intercepções simultaneamente. André (2008) enfatiza essa necessidade que o sujeito possui de arte, pois, por intermédio dela, ele dispõe de meios para “estranhar” a realidade e buscar transformá-la. De outro modo, na visão da autora, “[...] o sujeito privado da experiência com a arte é um sujeito que se aterroriza com as mudanças e com as diferenças” (ANDRÉ, 2008, p. 128).

A realidade singular dos sujeitos também se interpenetra com outras singularidades, criando espaços de coletividades e de discussões. A partir da partilha de experiências entre eles, os participantes estabeleciam vínculos de identificação com fundamento nas características que eles assumiam e nas experiências que eles viveram. Geralmente, os posicionamentos de cada um eram muito parecidos, e isso foi delineando um certo fio condutor do processo, que se manifestou na apresentação. Mesmo sendo representação de singularidades, pudemos sintetizar algumas visões desde a perspectiva do pensamento coletivo.

Durante os laboratórios, era comum ouvir os discentes falarem que o teatro permite pensar o uso diferenciado do corpo, fugindo do corpo cotidiano, dando espaço para a manifestação de um corpo que não recebe julgamentos nem proibições. A partir disso, foi possível perceber o desenvolvimento gradual da vontade de experimentar e brincar com as possibilidades de ser corpo, consoante os jogos, oficinas e cenas. Sobre isso, uma das alunas falou: “*No teatro, eu posso usar o corpo do jeito que eu quiser, porque ninguém vai julgar, porque todo mundo entende que na arte a gente pode fazer tudo*” (A.M., 16 anos).

Nas primeiras propostas de cena, dentro da primeira etapa do processo, em que os participantes eram estimulados a pensar o discurso a partir do “Quem sou eu?”, um dos estudantes 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, por isso resolveu trazer uma *performance* que ele costumava fazer no cotidiano dele, dentro do próprio quarto, para ninguém ver: dublar e transformar-se em outro. Para esse educando, 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 – Imagem projetada na instalação



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2015).

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 soltava), começou a andar no palco com bastante imponência e a falar para uma câmera sobre fatos triviais da sua vida como se fossem as coisas mais importantes do mundo, assumindo o papel de uma grande celebridade.

Com base nesse e em 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 a uma fala expressamente clara ou clichê sobre quem somos nós. A ação do corpo, nesse sentido, teve um teor poético mais expressivo do que a da linguagem. Em alguns exercícios de contato, os alunos traziam algumas limitações, enquanto outros já conseguiam ver com maior clareza que o corpo era elemento de ligação, de afeto, de diálogo, não somente de uma visão de moralidade ou de sexualidade.

No primeiro exercício de tapete rolante³³, os discentes sentiram-se bastante envergonhados e alguns até se recusaram a participar do jogo. Meses depois, dentro do mesmo exercício, eles estiveram mais à vontade e mais conscientes dos objetivos do jogo,

³³ Tapete rolante consiste em um jogo no qual todos os participantes estão deitados colados uns aos outros com os braços ao longo do corpo e a barriga para cima. Um dos participantes, em uma das extremidades, rola por cima dos outros corpos, transportando-se até chegar a outra extremidade. O jogo continua até que todos os participantes tenham rolado. Esse é um jogo de aquecimento que pode trabalhar tanto o contato quanto os trabalhos referentes aos estímulos do corpo.

dado o desenvolvimento do processo até ali. Esse pensamento encontra-se exposto na fala de uma das educandas, quando disse:

Tudo o que pensamos podemos transmitir com o corpo e o teatro é isso, é a gente dar o nosso corpo e se entregar por completo, viver aquilo nem que seja por segundos. Não é só interpretar, é viver. E eu vivi aquele momento o máximo que eu pude. E, na hora da apresentação, eu até me emocionei, porque eu pensei: 'Poxa, chegou a hora'. (A.M., 15 anos).

De maneira análoga ao pensamento de que é necessário entregar-se por completo no teatro, outra questão pertinente que atravessou esse estado de entrega pôde ser notado em uma cena do processo *self* que trazia como temática indireta a sexualidade e o estado de paixão na adolescência. A discente trazia as referências dessa paixão no uso do corpo, especialmente com a participação de outro ator, que na apresentação fazia seu par na dança, sendo a representação física daquele sentimento. Eles estabeleciam contato corporal através da dança, expressando uma síntese dessa paixão que ela descrevia.

Desse modo, impulsionada pelo desejo de expressar-se conforme a potencialização de seu corpo, a atriz refletiu sobre essas questões com base nas palavras: “*O corpo também faz parte do nosso pensamento. Quando meu corpo quer alguma coisa, sente desejo, significa que aquilo sou eu querendo também. Só que a sociedade vê isso como uma coisa negativa, com pudor, e a gente tem que se controlar*” (S.V., 15 anos). Corroborando essa fala, Aleixo (2004) enfatiza o teatro como arte da presença e do contato, destacando que a materialidade da cena instala relações corpóreas e sinestésicas.

Nos processos de laboratórios, os estudantes eram estimulados a pensar em algumas questões, dar sentidos a elas e estabelecer relações dos sentidos dados com a própria vida. Exemplo disso foi a prática que eu denominei de *autobiográficos*³⁴, na terceira etapa, já descrita na introdução: os educandos sentavam aleatoriamente em vários espaços do local de ensaio; uma palavra-estímulo era dada para que eles emitissem suas visões a respeito do tema e, de algum modo, relacionassem essa vocábulo com a própria experiência, ressignificando aquele termo a partir de suas vivências; qualquer pessoa poderia expressar o seu discurso, de forma que todos se ouvissem e ninguém atrapalhasse o momento do outro, estabelecendo relação e ressaltando as diferenças e pontos de encontros. Quando o estímulo dado foi o léxico “escola”, vários foram os discursos gerados, a exemplo destas expressões: “*A escola cobra demais*”; “*Eu gosto da escola, só não gosto muito das aulas*”; “*A escola é importante*

³⁴ Um dos laboratórios dessa etapa estará descrito nos anexos do trabalho.

para a nossa aprendizagem”; “*A escola oferece opções de escolha para a gente, e nós devemos seguir*”.

Segundo os discursos feitos, o estímulo recebia outros desdobramentos, incitando o aluno a uma análise de seus discursos, fazendo-o pensar de outras maneiras sobre um mesmo assunto, tendo sempre como objetivo o posicionamento crítico deles. Outros temas trabalhados foram: família, trabalho, sexualidade, religião, amizade, morte, abandono, teatro, arte, etc.

A partir da escrita, da oralidade e da cena, eles foram estimulados a expressar seus próprios discursos, com base nas autobiografias. As percepções sobre as próprias experiências advindas por meio desse processo atravessavam as ambivalências: ordem/desordem, relações de gêneros, amor/amizade, conflitos existenciais, loucura/lucidez, família, escola e futuro. Esse processo se dá em movimento, não podendo estar calcado em planejamentos engessados.

Em muitos exercícios, os estudantes racionalizavam mais que se entregavam, especialmente em atividades de aquecimento corporal. Em um exercício análogo ao anterior, realizado em processo, em que eu dava *palavras-estímulo* para eles traduzirem no corpo que sensações surgiam a partir daquelas palavras. Exemplos dessas palavras foram: escola, família, medo, teatro, corpo, *self*, etc. Enfatizei que não se buscava representar de forma mimética os vocábulos que eu falava, mas traduzir em termos de sensações geradas.

Dada toda a normatização que o corpo já possui, foi possível perceber durante o exercício que eles buscaram dar uma ilustração da palavra pelo corpo, por exemplo, quando falei a palavra “escola”, eles fizeram ações que lembravam o cotidiano escolar: escrever, ler, receber boletim de ocorrência, lanche, etc. Alguns, entendendo um pouco mais a lógica do exercício, fizeram imagens de tédio e desinteresse, outros fizeram imagens que aludiam à pressão sofrida na escola ou ao contentamento com as amizades que podiam ser construídas no espaço educativo.

O processo de pensar o discurso e o reconhecimento de si se constrói principalmente pelos registros de memórias que nosso corpo possui, sendo correto dizer que o corpo é um canal de construção e reconstrução dos *selves* de que trata este trabalho. Essa reconstrução se refere à constituição de um sujeito mais ativo poeticamente, em que a arte possa abrir espaços para a reflexão sobre como habitar melhor o mundo e lidar melhor com essas relações. De fato, é pertinente afirmar que o *self*, por intermédio da arte, sofre interferências dentro da escola, pois serão trabalhadas duas forças de ação diferenciadas e divergentes em muitos aspectos, especialmente no que se refere ao corpo. Segundo o trabalho

com o teatro, pode-se deduzir que o corpo tem sua própria racionalidade, sua própria expressão, seu modo de agir e responder aos estímulos dados pelo cotidiano. Já a realidade escolar, em muitos casos, propõe o corpo seguindo modelos, separações, normas, etc.

A partir de uma cena-monólogo de uma das atrizes, foi possível refletir sobre aspectos da memória do corpo trazidos para a cena, em que a ação se sobressaiu àquilo que diziam as palavras, operando-se uma cena que amplificou as relações de sentidos (COHEN, 2013b). Visando facilitar o entendimento, apresento abaixo o texto-monólogo que a educanda trabalhava, seguido de duas fotografias da apresentação da cena.

Eu realmente não entendo, eu odeio 'ele'. É triste, podre, sádico, mas o que eu posso fazer? Eu não quero sentir isso, dói. Eu não posso falhar, mas eu fraquejo, eu olho no espelho e lembro de tudo o que aconteceu. Como posso ama 'ele'? Eu realmente não entendo, mas eu o amo com todas as forças do meu corpo. Isso faz parte de mim agora. Ele entra no quarto, eu não consigo decifrar o seu olhar. Posso ouvir seu coração bater. Ele é mau, ele me machucou. Não posso esquecer, porque sou sádica, doente. É odioso, é puro. É quente, posso sentir o desejo emanando dos nossos corpos. Eu fecho meus olhos e sinto seus lábios gélidos em meu pescoço. Eu quero fechar os olhos e sentir que aquela garotinha está de volta. A sua garotinha. Os nossos momentos juntos são inabaláveis. A fumaça do seu cigarro me faz pensar: 'Será que ele consegue sentir a minha dor?'. Não, provavelmente não. Os diamantes não são o bastante, eu roubei o seu lugar, Audrey, agora eu tenho diamantes e um homem mau. Ele precisa de mim, ele pertence a mim. Eu sou sua, inegavelmente. Ele pode sentir o ódio em meus lábios, tem gosto de cereja. É torturante sentir isso, glorioso. Ele sai, me deixando sozinha com os meus devaneios.

Imagem 6 – Sofia



Fonte: Ramó Alcântara (2015).

Imagem 7 – Quem é ela?



Fonte: Ramó Alcântara (2015).

Ao discutir sobre cena contemporânea, Cohen (2013a, 2013b) vai destacar alguns exemplos e características que operam nas processualidades dessas novas linguagens. O autor enfatiza que essa cena faz um movimento de trânsito entre a interpretação e a *performance*, em que o atuante enfatiza o corpo como subjetividade e possibilidade de diálogo. A ação do corpo é permeada pela expressão de tudo o que a atriz sentiu, de tudo o que ela desejou expressar com a palavra, mas que talvez não tenha sido possível. Nesse sentido, o corpo torna-se palavra viva, sendo a ação desenhada com base nas memórias suscitadas.

Nesse caso específico, trabalhamos com os sentimentos e estados que a situação retratada pela aluna/artista trazia, não mais com a busca de interpretar as expressões, mas de perceber o que todas essas expressões provocam no corpo. O cerne da questão estaria em mostrar outras possibilidades cênicas, não trabalhando numa lógica realista e figurativa, mas investigando as possibilidades de formas em cena. Dentro da ação, ela dançava, olhava o espelho, arrastava-se no chão, estabelecia contato com os outros atores, até chegar a um estado de seminudez. O processo *self* agiu como um dispositivo de reflexão, no sentido de dizer e mostrar um outro corpo, um corpo que se desloca e está em permanente fluxo de mudança, um corpo que não quer ser o que querem que ele seja, corpo que se encontra totalmente disponível ao que o ambiente propicia, buscando romper com as limitações e o controle social.

Trabalhamos o corpo em processo consoante as sensações que a situação retratada no texto gerava nela, no sentido corpóreo, não necessariamente sobre o que falava aquele

texto, mas especificamente quais tipos de registros eram rememorados e como esses registros poderiam ser passados e vivenciados verdadeiramente, em vez de somente ilustrados através do corpo. Desse modo, em muitas tentativas de fazer esse corpo falar e exprimir o que sentia, os alunos chegavam a estados de querer fazer o corpo dizer aquilo que se pensava na realidade, almejavam fazer fluir aquilo que a linguagem falada já não conseguia organizar. Portanto, a arte não mais representou a realidade, mas ofereceu “visões do mundo” a partir da “[...] construção de um sistema de representação em que os símbolos acham seus lugares de correspondência” (VINHOSA, 2011, p. 56), embora essas correspondências de que trata o autor não seguissem, em muitos casos, uma lógica representativa.

Cecília Salles (1998) vai discutir a criação artística conforme a perspectiva de processo em construção, em que não é possível delimitar o início e o fim, pois a obra de arte vai se constituir nas dinâmicas inerentes ao trabalho do artista. Para Salles (1998, p. 26): “Estamos sempre diante de uma realidade em mobilidade”, e isso vai causar interferências no percurso poético. Aproveitando-se do pensamento da pesquisadora, podemos afirmar que, dentro do processo da *cena-self*, houve enfoque para as questões de processualidades que surgiram das mudanças de contextos e histórias de vida dos sujeitos e para a multiplicidade de discursos.

Dentro do processo *self*, essa qualidade do inacabado se manifestou tanto em cena quanto nas memórias trazidas pelos sujeitos/alunos. Em alguns casos, os discursos dos discentes sobre si não permaneceram atuais no decorrer de todo o processo. Um exemplo disso foi o caso de uma educanda que trouxe a relação problemática que tinha com a irmã durante a etapa em que os estudantes falavam sobre suas histórias pessoais (autobiográficas/*self*) como estímulo inicial para pensarem sobre si, dando enfoque a algo que estava acontecendo fortemente naquele momento. Meses depois, após já termos incorporado isso em cena, a mesma aluna teve a necessidade de desconstruir o discurso veiculado para o grupo, já que o problema tão focado no primeiro momento já não existia mais.

No processo *self*, o texto é *pretexto* para a criação poética. Os textos escritos e construídos ao longo de seu curso foram reunidos de forma independente; tendo eles como estímulos, iniciamos nosso processo de organização da montagem. No entanto, muitos desses textos não foram aproveitados como propostas cênicas. Dessa forma, a utilização deles se deu na perspectiva de gerar signos, criar energia para o momento cênico, oferecer suportes e colocar como mais uma possibilidade do processo de ensaios, na medida em que “[...] montar um ‘espetáculo’ não é ‘encenar’ uma obra ‘literária’, mas ‘encetar um processo, criar uma realidade cênica, instaurar um jogo’” (COHEN, 2013b).

Trago agora para o leitor um desses textos, seguido de imagens da cena apresentada. Em seguida, faço uma breve descrição do que aconteceu em cena para que seja possível compreender o argumento de que o texto foi usado como um pretexto para a ação cênica, provocando um jogo de múltiplos sentidos gerados ao espectador.

- Olá, que bom te conhecer, onde você estava?
- Por onde andava?
- Nesse tempo, eu poderia te mostrar coisas incríveis: brincadeiras, sonhos.
- A vi ali e pensei: ‘Ai, meu Deus, que bom vê-la, esse rosto me lembra coisas boas.
- O amor é um jogo, quer brincar? Quer jogar comigo?
- Consigo ter ver como se fosse a única.
- Conversas de famílias voam, eu sei que você ouviu falar de mim, não é engraçado? Que pena, só posso te ter por um fim de semana. A nossa amizade e carinho irá durar para sempre [pausa]. Caso contrário, acabará tudo em chamas.
- Somos jovens e talvez levamos brincadeiras longe demais.
- Posso te deixar muito feliz ou quem sabe com uma cicatriz horrível, mas depende de você.
- Descobrirei do que você mais gosta e tentarei te agradar por um mês.
- Mas talvez o pior ainda está por vir.
- Ai, meu Deus, quem é ela?

Imagem 8 – Elementos de cenário da cena “Quem é ela?”



Fonte: Ramó Alcântara (2015).

Imagem 9 – Quem é ela?



Fonte: Ramó Alcântara (2015).

Os textos acima fazem referência a uma das cenas³⁵ que compuseram a apresentação da instalação performática *self*, em que a atriz trouxe, mediante o uso de uma linguagem com teor poético, uma experiência traumática da infância com relação à vivência familiar. Dividirei agora alguns passos das processualidades que levaram a essa cena:

³⁵ Refere-se à sexta ação da instalação performática *self*.

1. A atriz trouxe o texto (a partir da reformulação de outro texto que ela conhecia) na primeira etapa do processo (ações cênicas e audiovisuais) e falou sobre o mesmo, esclarecendo sobre quais situações de sua experiência o texto lhe fazia referência;
2. Durante as oficinas, a atriz escolheu algumas palavras que sintetizavam as sensações que ela tinha sobre seu texto: abandono, caos, solidão, brigas, paixão, etc.;
3. Com todas essas palavras como motivação para criar, a ação cênica desenvolveu-se com base nessas sensações, e a atriz pôde pensar em partituras corporais para traduzir o que seu corpo acessava quando ela pensava nessas emoções, por exemplo: correr, gritar, encolher-se, paralisar;
4. A partir dessas ações, começamos a discutir sobre o que a cena trazia para ela como memória. Ela citou a rejeição dos pais, a preferência deles pela irmã, a vontade que tinha de agir com violência, a exposição ao ridículo a que era colocada sempre em meio familiar, a timidez, etc.;
5. Começamos a montagem da cena. Incorporamos na cena a presença de outros, que funcionavam como os “algozes” da atriz;
6. Durante a cena, a atriz dizia o texto para o público, mas, antes que ela terminasse, era ridicularizada de todas as formas por esses “outros”, fazendo uma alusão aos limites entre a realidade de brincar e ridicularizar. Os atores vestiam-na de forma ridícula, soltavam seus cabelos, usavam confetes, espumas e armas de brinquedo para atingi-la, criando-se analogias com a atmosfera da infância, levando o espectador a refletir se tudo se tratava de uma grande brincadeira ou um caso de *bullying*;
7. A atriz sofria todas as agressões sem se defender. Os outros em cena escolhiam um momento para saírem, deixando-a sozinha no espaço.

A partir desse exemplo e durante algumas outras ações da cena-*self*, foi possível estabelecer estratégias de interligações inusitadas, sem linearidade, híbridas, casuais, de negação do texto, muitas vezes indo na contramão deste, na contramão do efeito das palavras, para encontrar-se com o que o corpo podia expressar. Acompanhando esse processo, tal como afirma Kantor (2008), o ator deixa de ser um imitador, para se tornar um “jogador”, um manipulador de signos. Para o autor, a arte se alimenta da realidade. Na escrita sobre suas experiências artísticas e teatralidades presentes no livro *O teatro da morte*, este fala da atividade de criar como mais importante que o próprio produto desse ato de criar.

Desse modo, a representação e a ilusão perdem espaço frente às inúmeras possibilidades que a presença física do ator possui de se mostrar como presença corpórea potente no momento da cena, a partir da provocação que o corpo, a imagem e as palavras podem gerar. De fato, dentro dessa cena citada, não queríamos passar nenhuma mensagem nem criar uma representação ilusionista, mas trazer os impulsos, as formas e as intensidades geradas em cena.

Assim, a “obra-processo” que realmente importa na ação teatral é “a atividade de criar”, gerando espaços de pensar a multiplicidade, o inusitado, o híbrido, o irreverente, o acaso e a diferença, numa tentativa de desconstruir a *mimesis* na ação teatral (PAVIS, 2013). Podemos exemplificar essas características principalmente pelo uso do texto. Esse não era sequencial e descritivo, mas apresentava lacunas que possibilitavam ao espectador uma multiplicidade de leituras: era uma brincadeira de infância, amor não correspondido, declaração *versus* ameaça, pensamentos de assassinato, etc. Os atores, ambientados por uma trilha sonora alegre, brincavam com a atriz com suas armas de brinquedo, espumas e confetes ou estavam atacando-a? Afinal, qual a natureza da cena: solidão, alegria, memórias de infância ou paixão? Ou seria tudo isso junto? Todas essas questões estimulam o espectador a completar as informações, fazendo do trabalho uma multiplicidade de significações, com base nas leituras de cada um. Eles não mais são levados a um entendimento limitado do que é a cena, mas abrem-se às próprias significações do que ela pode ser.

Rancière (2012), ao discutir sobre a potência política na cena, enfatiza também que o teatro deve inverter sua lógica, na busca pela não separação entre arte e vida. A obra, desse modo, não seria o fim a que se chegou, mas a que meios ela acessa, para onde ela se encaminha e a que lugares ela chega sem que se tenha planejado, quais os seus movimentos previstos e imprevistos e o que isso gera nos sujeitos que dela participam. “Uma boa obra de arte sempre pretende mais do que sua mera presença no espaço: ela se abre ao diálogo, à discussão, a essa forma de negociação inter-humana que Marcel Duchamp chamava de ‘o coeficiente de arte’ – e que é um processo temporal, que se dá aqui e agora” (BOURRIAUD, 2009, p. 57).

Na ânsia de investigar as questões contemporâneas do teatro, o processo esteve livre para se desenhar como uma verdadeira intervenção na escola, como um campo aberto de discussões sobre suas temáticas, suas potencialidades investigativas. Como um processo que acontece a partir da vida, compartilha da vida para existir, mas que a modifica, que traz novos questionamentos quanto a essas novas formas de pensar sobre os discursos, as construções e o que cada um pensa de si mesmo, um modo que “[...] favorece um intercâmbio humano diferente das ‘zonas de comunicação’ que nos são impostas” (BOURRIAUD, 2009, p. 23).

Os elementos no teatro podem trabalhar em justaposições ou contraposições para gerar sentidos naqueles que o assistem, estimulando formas sensitivas de fruir determinados processos. Cohen (2013b, p. 7), ao falar sobre a cena do *Zeitgeist* contemporâneo, aponta características de algumas poéticas que, “[...] antes de obliterar o sentido, buscam alcançar novas semânticas”. Ainda para esse autor, discutindo o teatro contemporâneo, diz que este se territorializa, “[...] justapondo ‘pedaços de realidade’ com metáforas sígnicas, perseguindo outras transposições (numa luta com o paradoxo da representação) e propõe outras aproximações no limiar arte/vida” (COHEN, 2013b, p. 103).

Podemos aproveitar o pensamento do autor anteriormente suscitado para pensar a cena-*self* no sentido de que as construções cênicas buscaram proliferar os sentidos, numa busca por fazer do teatro performativo esse lugar de investigação sensível, em que os atores estavam ali fazendo seus discursos, ao mesmo tempo que estavam construindo outros. Apesar de todas as cenas terem partido da realidade, nenhuma delas foi *real*, visto que utilizamos formas de torná-las poéticas, retirando-as do espaço cotidiano. De fato, os atores se assumiam, apresentando a cena na perspectiva de seu envolvimento e de seu pensamento sobre ela.

Na imagem a seguir, todos os atores estavam em cena, representando o sentimento de uma só aluna. Em seu discurso, ela dizia que o momento em que se sentia mais ela mesma era quando estava sozinha em casa, ligava o som “nas alturas” e dançava. Nesse momento, todos os atores entraram, estabelecendo uma antítese entre esse estar só e o estar junto. Todos estavam ali, mas o momento era dela, ela estava só.

Imagem 10 – Primeira ação: “Quem sou eu?”



Fonte: Ramó Alcântara (2015).

A arte contemporânea, conforme Bourriaud (2009), funciona como uma passagem para as trocas relacionais. De acordo com o pensamento desse autor, a forma na obra contemporânea vai além de sua concretude material, em que sua potência reside principalmente nos espaços relacionais gerados nas motivações criadas, nos cruzamentos, nas ligações e nas discussões que são facilitadas. Em vez da procura dos “sentidos” como estruturas estabelecidas, a força da arte reside nas construções dialógicas sociais e coletivas que ela possibilita.

A episteme cênica contemporânea, na perspectiva do teatro performativo, valorizará as ações, o movimento criador, os impulsos, as sensações, as negações, os jogos de imagens, as palavras, os signos e os gestos como elementos importantes no fazer teatral contemporâneo. Isso ganha forças no campo pedagógico com vistas a se pensar esses novos anseios e práticas do teatro na contemporaneidade, propondo uma relação dessas novas propostas com as subjetividades e experiências dos alunos.

Para Rancière (2012, p. 64), a ficção não se trata da criação de um mundo oposto ao real, mas consiste em um trabalho de dissensos, “[...] que muda os modos de apresentação sensível e as formas de enunciação [...], construindo relações novas entre a aparência e a realidade, o singular e o comum, o visível e sua significação”. O contexto da obra sempre trabalhará a partir da ficção, mesmo que faça parte de um contexto realmente existente, já que no campo da arte, diferentemente do que acontece no jornalismo, não estamos preocupados com a coerência ou com a fidelidade à verdade.

Vinhosa (2011), ao refletir sobre as tendências das práticas artísticas na contemporaneidade, situa algumas características dessas manifestações com base nas rupturas que as linguagens contemporâneas propõem. Na discussão sobre os embates produtivos que relacionam arte e realidade, o autor prenuncia o *mundo real* como o “[...] lugar das argumentações, das contradições, dos desvios, dos acordos, das mudanças e das transformações” (VINHOSA, 2011, p. 58). Podemos notar essas características no processo desenvolvido no sentido de que as dinâmicas de vida de cada aluno implementavam sempre algo novo às construções cênicas, de modo que passamos de um campo singular e sensível, que consiste nas experiências, para outro campo singular e sensível, que diz respeito à criação.

Em uma cena escrita do processo, um dos atores falava sobre a experiência de interpretar, de dublar e de como isso lhe fazia sentir-se ele mesmo. Lá no meio do processo, esse mesmo ator disse que se reconhecia mais em outro universo, que era o da mágica, manifestando seu interesse em poder mostrar esse seu lado ao público. A partir desses novos anseios, fizemos alguns rearranjos na apresentação, a fim de sermos honestos com os

discursos que estavam sendo feitos. Nessa esteira, vale lembrar as palavras de Salles (1998, p. 100) quanto à importância da memória no processo criativo: “Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje as experiências do passado. A memória é ação. A imaginação não opera, portanto, sobre o vazio, mas com a sustentação da memória”.

Os fatos e as lembranças não estão congelados como se acessássemos arquivos de nossa história, mas essas experiências sofrem a ação do tempo, dos sentimentos, das representações imagéticas que temos delas, sendo primordial passar o que se sente mediante o ato de lembrar determinada experiência, em vez de buscar simplesmente exercitar o ato de lembrar. A exatidão, nesse sentido, pouco importa, principalmente por não ser real, sempre estamos à procura de florear, de “trair nossas memórias”, de torná-las melhores ou de contá-las de acordo com o que se sente e se pensa atualmente, porque a memória sempre terá a potência de ser trabalhada na perspectiva do presente, e disso não se pode fugir.

De fato, as realidades criadas pelo artista em situação de processo vão imprimir aquilo que ele pensa e observa a respeito do entorno em que vive, consoante a pesquisa – registro de dados, maturação e criação de ideias, fuga das realidades instituídas – e a criação de lógicas que lhe façam algum sentido, mesmo que aparentemente não possamos estabelecer sentido nenhum.

As confusões e dúvidas geradas em processo sobre quem eles são, essa incapacidade de se fazer um discurso claro e harmônico sobre si, essa perspectiva que eles colocaram de que muitas vezes agiam não por vontade, mas por influência do meio, foram aspectos que ganharam força no coletivo, pois não representavam uma só visão, e sim várias singularidades em processo de encontro.

4.3 *Self*, processo e público: por uma poética de si e de 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 ao 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 aos 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. Isso remonta a questões iniciais acerca da aprendizagem teatral na escola. O teatro não deve ser visto somente a perspectiva da representação, mas deve assumir o seu caráter político e dialógico dentro do espaço escolar, consistindo em um lugar em que os alunos de fato aprendem sobre arte, usam novas linguagens e ainda discutem sobre realidade e experiências. Ao considerar o teatro como obra em processo, damos a ele um lugar específico na aprendizagem, conferindo a essa arte o seu caráter de conhecimento e de construção do sensível. Realmente a arte se encontra na “intenção” de ser, e não necessariamente em seus resultados, indo de encontro ao pensamento de Vinhosa (2011, p. 43), quando diz: “Antes de visar conclusões, o processo do artista se atém à experiência em si”, sendo esse um de seus alcances eminentemente pedagógicos.

No geral, a atividade artística constitui-se como um “jogo de formas”, que não permanecem as mesmas 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, de sermos fragmentados. O que é potente dentro desse processo é a busca por habitar melhor o espaço da vida, e não simplesmente a apresentação desse espaço de forma corriqueira e banal. De nada vale a representação pela “representação”, mas a vivência real daquilo que se pretende compartilhar como experiência. Ou, no caso do processo, reconstituir reflexivamente essas experiências, disparando formas de discursos por meio 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 Júnior (2012, p. 18) 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”. Continuando na mesma linha de pensamento, Larrosa (2015, p. 89), 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”.

Conforme o pensamento do autor, confirmamos dentro do processo que os alunos traziam questões provocantes com base em suas experiências, fato que foi emblemático

pela fala de um dos discentes no laboratório “autobiográficos”, o qual disse não possuir nenhuma experiência marcante na vida e não lembrar de muitas coisas de suas experiências por elas serem insignificantes. Com esse posicionamento, podemos pensar também na perspectiva de que a insignificância da experiência já poderia gerar experiências, mesmo que esse estado da insignificância tenha feito o discente pensar que 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 educandos se tornem bons estudantes, com uma prática baseada no tecnicismo da educação, que leva os aprendizes a assumirem acriticamente os conteúdos da escola. Nesse sentido, podemos discutir a respeito desse espaço de vazio de experiências, entendendo essa consoante a perspectiva de Larrosa (2015, p. 18), quando 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”. O que possibilita esse vazio? Como a arte pode operar com vistas a proporcionar essas experiências?

Diante dessas questões, podemos afirmar que a participação desses alunos em um processo que permite pensar o lugar da experiência como discurso oferece possibilidades para que eles compreendam quais os sentidos que possuem suas experiências dentro dessas construções do sujeito, de sorte a levá-los a refletirem acerca do impacto que têm 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 me fazem 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 à formulação de respostas, mas procurou propor reflexões para que o aluno adquirisse uma criticidade em relação aos seus discursos e à realidade que o cerca. Diante disso, o processo *self* esteve norteado pelas dúvidas, incertezas, desvios e busca constante de conhecer a si mesmo, desde a concepção da construção ou desconstrução do ser. Na condição de sujeitos constituídos de memórias, essas marcam a maneira de ser do sujeito, constituem sua personalidade, formam e transformam esses indivíduos o tempo todo (LARROSA, 2015).

A arte decerto tem essa característica movente de fazer ressoar tudo aquilo que é pessoal, levando-nos a perceber tudo o que está ao nosso redor, impulsionando-nos a desconstruir os sentidos cotidianos que dizemos conhecer, redimensionando nossas certezas e

seguranças. Para André (2008a, p. 1), “[...] a arte ‘pensa’ pela lógica da transgressão, ela é risco, dissolve, abala, nega”. Desse modo, pode-se dizer que o projeto possibilitou uma abertura de olhares tanto para a arte quanto para a realidade, para o entendimento dessas duas realidades em consonância, fato que se pode notar, por exemplo, neste depoimento:

No começo do processo, eu achava que seria algo mais tradicional, digamos assim. Que seria mais aquela coisa ator-público, com as falas bonitinhas. Quando foi apresentado o novo ‘modelo’ no processo ‘self’, foi diferente e me assustou um pouco, porque eu não conhecia esse outro lado do teatro, fugiu daquele modelo que a maioria sabe que é público e ator separados e acabou. Eu achei estranho esse formato de não ser um personagem em si, mas, com o trabalho, eu percebi que poderia ser bem interessante. Eu percebi que cada cena ali tinha um significado para cada pessoa. A cena com a dança era a que mais me estimulava, a cena em que a S. falava sobre ela a tocava; a A. ficava emocionada com a questão da nudez. A experiência foi muito boa, pude ver o lado de pessoas que eu não conhecia direito, porque eu conhecia o básico das pessoas e, mesmo que tenha sido só um pouco, foi bom conhecer e melhorar até um pouco desse relacionamento. Em relação à presença do público, posso dizer que particularmente eu consegui me concentrar e eu precisei sentir essa presença para poder realmente entrar completamente no caso. Eu senti que, na hora da apresentação, eu estava completamente espontâneo, o público mudava a atmosfera do espaço. Eu ficava solto. Parece que a apresentação com o público ali tornava as coisas mais verdadeiras do que no ensaio, eu senti que precisava do clima todo para conseguir me entregar todo. Posso dizer que foi muito bom para eu conhecer outros lados de mim mesmo, lidar com o público, conseguir me expressar melhor, bem diferente da primeira peça que apresentei. (V.C., 16 anos).

Durante a apresentação da cena-*self*, o público esteve à vontade para se arriscar e partilhar da mesma experiência dos atores, sendo ativo na vivência, dentro de um contexto que valorizava as trocas interativas. De acordo com o pensamento de Bourriaud (2009, p. 60), a arte tem a potência de operar no horizonte das relações humanas, estabelecendo intercâmbios sociais a partir da “[...] interação com o espectador dentro da experiência estética proposta”.

Mesmo depois de tantos meses de processo, o contato dos atores com o público causou outro tipo de relação com a cena e com os sentidos que essa cena podia gerar. Uma das alunas manifestou essa característica quando disse que o contato com o público fez surgir ainda mais o “[...] sentimento de importância da arte na vida das pessoas”, principalmente em um contexto no qual o público possui tão pouco contato com a arte. Para Desgranges (2003), a experiência teatral desafia o espectador a buscar a interpretação dos diversos signos da encenação, cabendo a ele articular a complexidade desses signos em busca de uma apropriação da linguagem teatral. Nessa perspectiva, o espectador encontra-se em enfoque, imbuído, juntamente com o ator, em uma experiência múltipla de sentidos.

Imagem 11 – Memórias minhas e nossas



Fonte: Ramó Alcântara (2015).

A cena “Memórias minhas e nossas”³⁶ (imagem 11) surgiu de um exercício anterior que consistiu na realização de uma atividade chamada “Linhas da vida”, no qual os estudantes tinham que pensar sobre os acontecimentos que marcaram suas histórias de vida. Ao levarmos para a cena, propomos a participação do espectador no exercício. Os discentes explicavam que eles teriam que escolher a partir de um ano, escrever esse número no chão e então compartilhar aquela memória para o público. Dessa forma, alunos, professores, gestores, pais e público em geral tiveram um breve momento para estabelecer certo vínculo dialógico.

O contato com o público foi muito importante para refletir sobre o projeto, pois trouxe pontos de vista externos, representando, como citou uma das atrizes, a “[...] *cereja do bolo no self*”, principalmente pelo respeito direcionado à proposta e à aceitação das proposições colaborativas. Por parte do espectador, podemos notar a sensibilidade com a cena-*self* mediante a fala de uma das espectadoras: “A *primeira impressão que tive foi de estranhamento. Depois, com algumas cenas, foi perceptível o quanto a apresentação é singular. Mesmo em processo, é possível perceber que os atores conseguem colocar, o seu pessoal, tão forte na cena, aproveitando cada momento*” (B.B., 15 anos).

No item seguinte, trarei alguns aspectos discutidos no espaço de debate pós-apresentação para auxiliar o exercício de pensar os alcances pedagógicos desse processo.

³⁶ Cena referente à quarta ação da apresentação, descrita no primeiro item deste capítulo.

4.4 Cena-self: reflexões sobre educação, arte e sujeito

Em momento posterior à apresentação, já em espaço de debate, numa discussão a respeito da problemática de desenvolvimento do projeto no contexto das cobranças da escola profissionalizante, as incertezas que envolvem a faculdade, o futuro, o mercado de trabalho e todas as problemáticas que afetam a vida dos sujeitos nesse século, uma espectadora indagou sobre o tempo e as possibilidades de produzir arte, principalmente na escola, com tantas outras cobranças que o contexto social acredita possuir maior relevância. Há espaço para fazer arte em um ambiente que na maior parte do tempo a hostiliza? Existe tempo para fazer arte em meio a tantas coisas que são vistas como tendo maior valor e importância dentro da escola, como exemplo formar-se em um curso técnico? Assumindo uma postura que demonstrava o envolvimento e o entendimento da proposta de trabalho desenvolvida no último ano, um discente buscou responder a esse questionamento:

Quando você ama algo (como o teatro), você dribla o que for e vive aquilo na sua vida. Não importa se isso vai te levar a algo que não é valorizado pela sociedade, o que importa é que você seja realmente feliz com aquilo que você quer. Você tem que organizar seu tempo para não deixar essas cobranças tirarem aquilo que realmente faz sentido na sua vida. (V.C., 16 anos).

Ao passo que a espectadora refletiu:

Eu achei linda essa paixão, porque, com o tempo, o mundo, a pressa, com a exigência capitalista, algumas pessoas perdem sua inocência. É lindo saber que os meninos vão levar algo tão lindo para a vida, sem se adequar a essa busca irrepreável pelo dinheiro, dinheiro e mais dinheiro, sem fazer mal às pessoas, mas atuando por paixão. (B.B., 15 anos).

Os alunos-atores ganharam voz no espaço cênico, refazendo suas formas de pensar e colocando suas inquietações na presença de um público. O público, em momento de debate, trouxe essa impressão da incerteza sobre as perguntas que eram feitas quanto às identidades e aos discursos. No espaço do debate, alguns espectadores relataram acerca das reflexões que os questionamentos trazidos pela cena-self puderam gerar em sua própria experiência, destacando o valor de trabalhar essas questões na escola e estabelecer um processo dialógico com ela a partir da arte.

Outra questão que foi trazida para o espaço de debate se deu em função do discurso de uma das atrizes, quando ela falou a respeito da adolescência. Em suma, seu discurso era de que a adolescência é uma fase problemática, a despeito dos discursos feitos pelos adultos, que geralmente defendem que essa deve ser a fase mais feliz da vida de um indivíduo, já que

supostamente nessa fase ainda não tem tantas responsabilidades como na vida adulta. Para essa atriz, sua adolescência refletia uma enorme solidão e vazio em muitos momentos, gerados por muitos problemas e conflitos que os outros não compreendiam e que ela não podia resolver.

Com base no debate, os aprendizes que assistiam à ação trouxeram inquietações parecidas, assumindo que sentiam os mesmos problemas. Desse modo, o público foi se identificando com determinadas situações ou sentimentos retratados, emocionando-se, tendo dúvidas e refletindo sobre seus próprios conflitos nesse espaço poético. Esses sentimentos ficam expressos na fala deste espectador:

Passei a noite da apresentação em diálogos comigo mesmo, pois nunca me veio à cabeça fazer parte dos bastidores de uma peça, essa experiência me proporcionou novos horizontes, novas perspectivas, fiquei bobo a cada diálogo, a cada cena, e em algumas cenas era como se eu estivesse ali na frente, 'me' apresentando. Vi que uma 'performance' envolve entrega, sentimentos e muitas outras definições que fizeram confusão em minha cabeça, porém aos poucos comecei a entender que a ação que estava diante dos meus olhos era algo programado. Tranquilei-me. Apreciei cada momento e aplaudi ao final, pois essa foi uma experiência única. (J.O., 30 anos).

Além disso, esse contato possibilitou-nos pensar algumas diretrizes que orientam a educação em arte, o sujeito e a escola, sendo possível suscitar discussões que, de alguma forma, devem espelhar a realidade escolar. Abrangendo uma perspectiva mais ampliada dos impactos gerados pelo projeto, a diretora da escola disse o seguinte, falando sob o contexto da greve³⁷:

O fato é que, nesses últimos dias, essa indefinição do que professores e alunos teremos (conquistaremos) me deu uma tristeza. Ontem fiquei feliz. Nós, educadores, 'nos' preocupamos muito com o que nossos alunos irão ser, enquanto você cuidadosamente trabalha o autoconhecimento desses meninos. Não nos importemos apenas com o que esses meninos serão, mas com o que eles estão sendo agora, principalmente no sentido de serem autores de suas histórias. (S.F., 54 anos).

Segundo essa colocação, relembremos a posição de Libâneo (2011), quando fala que a escola deve enfatizar valores humanos fundamentais para a vida humana. Duarte Júnior (2012), ao pensar o contexto de Educação de Arte na escola, traz a problemática de que essa instituição impõe visões de mundo aos estudantes, quando deveria trabalhar consoante as experiências deles e a vida que levam. Em vez de preocupar-se desde o ponto de vista de uma lógica mercadológica, a escola deveria pôr em primeiro lugar as singularidades dos alunos, com vistas a ter uma base bem construída para trabalhar todas as outras questões inerentes à vivência humana. A partir da fala da diretora, refletimos sobre algo importante para pensarmos a respeito dos sentidos que damos à palavra e à ação de educar.

³⁷ O período de apresentação do projeto compreendeu também o período de greve das escolas públicas estaduais do estado do Ceará, momento político que permitiu a reflexão sobre a situação precária da educação no estado entre alunos, pais, professores e gestores.

Equivocadamente, a educação é vista, na maioria das vezes, somente como a qualidade de ser culto, ter conhecimentos ou agir com ética. De fato, do que realmente estamos falando quando nos referimos à educação? Ou o que seria também importante abranger a partir do uso desse termo? Educar também está relacionado ao sentido de pensar sobre si, de agir sobre si e sobre o outro. Educar, assim, refere-se à qualidade de estimular as subjetividades, o ato reflexivo. No entanto, como discute Bauman (2009), a vida já foi tomada por valores que não nos valorizam como sujeitos, pelo contrário, fazem-nos dependentes de uma realidade opressora que não nos dá outra saída senão a “felicidade” que vem pronta e devemos apenas ter dinheiro para consumi-la.

Dinheiro, individualismo e ambição são os estímulos que orientam os modos de vida dos sujeitos na vida contemporânea. Dentro desse processo desmedido pela busca do bem-estar e da felicidade, torna-se difícil ao homem o desenvolvimento de uma consciência reflexiva sobre os sentidos de habitar melhor o mundo. Sobre essa realidade perturbadora, Bauman (2009, p. 12) nos faz um alerta:

Observadores indicam que cerca de metade dos bens cruciais para a felicidade humana não tem preço de mercado nem pode ser adquirida em lojas. Qualquer que seja a sua condição em matéria de dinheiro e crédito, você não vai encontrar num *shopping* o amor e a amizade, os prazeres da vida doméstica, a satisfação que vem de cuidar dos entes queridos ou de ajudar um vizinho em dificuldade, a autoestima proveniente do trabalho bem feito, a satisfação do ‘instinto de artífice’ comum a todos nós, o reconhecimento, a simpatia e o respeito dos colegas de trabalho e outras pessoas a quem nos associamos; você não encontrará lá proteção contra as ameaças de desrespeito, desprezo, afronta e humilhação.

Diante desse contexto em que a vida encontra-se minada pelos valores do capital, a escola transmite alguns valores que estão desvinculados da vida dos estudantes, pois ela serve a outras classes e representa os interesses dessas classes. Em muitos casos, sua função é *adestrar*, justificando que o objetivo é preparar o educando para o trabalho. Estabelecendo uma diferenciação considerável entre o *adestramento* e a *aprendizagem* na escola, Duarte Júnior (2012, p. 23-24) salienta que, no adestramento há uma resposta fixa a um sinal fixo, enquanto no ato de aprender, ao contrário, há um processo que “[...] mobiliza tanto os significados, os símbolos, quanto os sentimentos e as experiências a que eles se referem”.

De tal modo também há uma dicotomia incentivada na escola entre razão e emoção, fazendo com que o aluno se distancie de qualquer subjetividade ou de qualquer emotividade, pois o que ele encontrará no mundo será a dureza do capitalismo, que reduz a vida do homem à lógica da técnica, da produtividade e da padronização das vivências. Dentro dessa perspectiva, o discente fica encerrado em um panorama que o desacredita como sujeito reflexivo, “paciente

passional” (LARROSA, 2015) de suas experiências, desdenhado em sua subjetividade, pois de nada importa esta se o cenário já está posto a partir das técnicas de “esquartejamento mental” (DUARTE JÚNIOR, 2012), dado pela separação entre razão e sentimentos: “Nesses termos, a escola surge para produzir mão de obra para o mundo moderno. Se este mundo está fracionado, que se eduque os indivíduos fracionadamente. Que se encaminhe desde cedo o cidadão para uma visão parcial da realidade. Que se separe a razão da emoção” (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 32).

Qual seria então a importância da arte desvelada a partir da cena-*self* dentro do ambiente da escola? A arte, por assim dizer, é também um espaço de aprendizagem e de reflexão sobre a vida, pois esta se desenvolve principalmente mediante as experiências, tanto quanto pelos símbolos e conceitos criados. O processo teatral na escola, nesse sentido, propõe as contradições para além de colaborar para a apreensão da linguagem teatral, facilitando a reflexão crítica que os sujeitos podem fazer a respeito da vida em sociedade e das questões culturais, especificamente no que diz respeito em como as singularidades dos educandos podem ser mantidas frente às imposições e transformações sociais.

A arte dentro da escola pode operar no sentido de lhe propor uma reconstrução, estimulando a renovação de suas estruturas, promovendo o exercício da sensibilidade e da criticidade, visando favorecer uma formação humana. Assim como os espaços vazios da cena foram ocupados, a ação da cena-*self* gerou ocupação de outros espaços, móveis e transitórios, habitados por diversas subjetividades e diferentes discursos. Embora móveis e fragmentados, os espaços estimulados pela arte provocaram reestruturações de discursos, trazendo criticidade para o processo.

Para um dos alunos, a experiência de apresentar trouxe um sentimento de orgulho de si, devido à presença do público, como se naquele momento ele sentisse que o espaço era dele, podendo usá-lo à sua maneira, falando o que pensava sem medo de ser criticado ou mal-entendido. Ele expressou esse sentimento assim:

Quando começamos a apresentar, eu senti um enorme frio na barriga e uma sensação de formigamento terrível, mas depois relaxei mais, talvez tenha sido porque me acostumei com o público e por um momento eu me senti importante, pelo motivo de todos estarem olhando para mim, mas não por eu ter feito alguma besteira, e sim porque eles queriam ver algo que eu estava apresentando. Aquilo para mim foi maravilhoso. No final de tudo, percebi que não consigo responder às perguntas do projeto. Ainda vou ter que pensar mais. (E.M., 17 anos).

Sobre esse posicionamento, podemos refletir primeiramente que o projeto estimulou os participantes a pensarem sobre esses discursos. Para além disso, fez com que os alunos percebessem que, em meio a tanta pressa, coerção e supressão do espaço subjetivo, a arte pode ser o lugar em que a potência de si pode ser revelada e discutida.

5 CONCLUSÃO DO *SELF*

Ao iniciarmos um projeto, sempre nos alimentamos das expectativas daquilo que não aconteceu ainda, mas que poderá acontecer, embora seja próprio da vivência que as coisas não saiam como planejado. Aliás, esta é uma peça que a vida sempre nos prega, independentemente de qualquer planejamento: o inusitado, o indizível, as situações com as quais muitas vezes nossa mente programada não se preparou para lidar. Todos os percalços e as dificuldades do caminho mostraram-se como oportunidades de reflexão, no sentido de investigar tanto a realidade cênica quanto nossa própria realidade, uma vez que elas estavam entremeadas.

Em meio a toda a ação, as perguntas que motivaram o processo foram responsáveis por causar uma explosão de sentimentos, tanto nos atores quanto no público, sentimentos referentes ao vazio daquilo que, em muitos casos, não era possível responder. Tendo em vista todas as problemáticas que o processo abordou, seria contundente indagar: será que podemos fabricar algo real, além das fabricações que nos são impostas? Ao buscarmos tanto falar sobre essas singularidades, será que tudo não esteve relacionado a um pensamento ilusório e vazio? Ainda é possível almejar esse espaço? Embora pareça que o processo acaba trazendo uma sensação de vazio, na verdade ele é responsável por instigar mais questionamentos.

Uma das questões que nortearam o trabalho diz respeito à noção de experiências e de como elas constituem quem é o sujeito. Ao falar sobre a experiência, Larrosa (2015, p. 54) levanta uma teoria radical:

Já não há experiência porque vivemos nossa vida como se não fosse nossa, porque não podemos entender o que nos acontece, porque é tão impossível ter uma vida própria quanto ter uma morte própria (assim como nossa morte é anônima, insignificante, intercambiável, alheia, assim como temos sido despojados de nossa morte, nossas vidas também são anônimas, insignificantes, intercambiáveis, alheias, vazias de sentido, ou dotadas de um sentido falso, falsificado, algo que nos é vendido no mercado como qualquer outra mercadoria, pensem em todos os dispositivos sociais, religiosos, midiáticos, terapêuticos que funcionam para dar uma aparência de sentido, pensem em como constantemente compramos sentido, em como seguimos qualquer um que nos venda um pouco de sentido).

Diante disso, podemos dizer que essa busca por dizer e por falar quem somos sempre partirá da verdade ou será, à maneira que propõe o autor nessa passagem, uma busca destinada a algo insignificante que sempre tenderá ao vazio, ao alheio? Qual seria, então, a potência daquilo que perguntamos durante o processo a respeito de quem somos: a banalidade ou a significância?

Contudo, o sujeito está imerso em um contexto que busca normatizá-lo, conferindo experiências e memórias que vão lhe constituindo como alguém que habita determinado mundo e é moldado pelas leis sociais que regulamentam os espaços de vida, os sujeitos e suas atividades. De tal modo, assim como está implícito no conceito de biopolítica de Foucault, não se procura somente disciplinar as condutas individuais, mas “implantar um gerenciamento planejado da vida das populações”, o que torna o sistema mais sólido e dificulta as resistências.

Diante dessa problemática, a questão gira em torno do que o sujeito pode fazer para escapar desse estado normativo, estabelecendo fugas, saídas e desvios de toda a experiência já pré-fabricada por outros meios, em que muitas vezes já temos predefinido aquilo que somos e as experiências que constituímos em processo de vida. Em um trecho de cena do processo *self*, a atriz “F.” (16 anos) colocou essa angústia de se ter uma vida programada, o que a fazia sentir-se sufocada:

Eu estou cansada de ter que me organizar e viver me organizando, colocando as coisas em ordem. Eu estou cansada de tanta coisa, cansada de tudo: ‘F., isso’; ‘F., aquilo’; ‘F., olha!’ Cansei de me organizar, cansei de ter que estudar, de ter que casar, de ter que ter um emprego, de ter que ganhar dinheiro, de ter que ser feliz, de ter que fazer um monte de coisa para dizer que eu existo. Cansei um pouco de ter que ser eu!

Dentro dessas condições, há espaço para agir com originalidade e singularidade dentro do âmbito da existência? Há espaço para o exercício da subjetividade ou essa seria também só mais um artifício inventado para que o controle, a disciplina e a normatividade ganhem espaço? Em meio a esses paradigmas, e já em termos de conclusão deste trabalho, é possível perceber que o caminho da “educação com arte” pode ser profícuo para o desenvolvimento de um espaço de debate sobre a vida e o sujeito. A arte aponta zonas de diálogos e cria espaços para habitar melhor, convivermos melhor, associando-nos ao outro em total exercício de alteridade. No Projeto *Self*, esse espaço artístico pareceu-nos como um campo propício para potencializar os aspectos educativos da escola, a partir da ideia de que a arte propõe outros aspectos desse ato de educar, dando-se pela valorização das singularidades.

O teatro ganha potência nesse sentido, pois reconstitui os seus aprendizados, mostra outras facetas, outros modos de criação. Em um contexto que suprime o valor da arte, o trabalho com linguagens artísticas dentro da escola, no contexto de uma formação de mestrado, confere à arte um espaço político: espaço de pesquisa, espaço de ciência, espaço da criticidade e de autonomia do sujeito, espaço onde também se desenvolve um

processo de ensino-aprendizagem sendo refletido por intermédio de um projeto. Esse lugar da arte se apresenta como algo em contexto, como um conhecimento que pode ser construído pela prática do pensamento criativo, não somente baseado em uma atividade mimética da representação ou atividades descontextualizadas que visam somente a ser um espaço da *expressão*. Desse modo, os alunos acabam despertando para uma aprendizagem em teatro que surge com base nesse “viver criativo”, desse pensar a cena, pensar o público, entrando em contato com variados elementos que movimentam os processos criativos em teatro no espaço escolar.

Contaram, criaram e recriaram a realidade de maneira própria, buscando estar cada vez mais envolvidos no movimento poético que faz a vida ficar mais dinâmica e as escolhas parecerem nossas, almejando o tão citado “protagonismo” dentro do ambiente de ensino. De fato, ter um espaço para dizer sobre a vida é ser um pouco protagonista dela, é não se deixar levar só pelo que os outros querem de nós, mas de manifestar nossas próprias alternativas, mais que isso, seria criar essas alternativas em um contexto em que a criação é tão pouco valorizada, mas enormemente necessária. A escola ganha novo sentido, a vida, as pessoas e o cotidiano se redimensionam à medida que há uma busca por trazer significância para a vida, fato demonstrado no *self* quando os alunos, para além de falar sobre suas experiências, discutiram também formas de recriá-las.

Um ganho significativo do trabalho foi o fato de ter sido realizado dentro da escola profissional. Ironicamente, o convite para se conhecer e falar de si nasce em um contexto no qual pouco espaço é dado para que os estudantes sejam eles mesmos, mas que, levando em conta essa modalidade de educação, eles são moldados e recebem determinadas instruções em seus projetos de vida e em seus planos para o mundo do trabalho, que, em muitos casos, não estão de acordo com o que eles querem e desejam.

Em muitas de nossas conversas, antes ou depois dos ensaios, de forma intencional ou não, conversava com os aprendizes a respeito de como se sentiam em relação à escola, família, arte, etc. Geralmente, as preocupações eram as mesmas, configurando-se principalmente por intermédio da insatisfação diante de uma realidade por vezes não desejada, forçada, por assim dizer, pelos pais, que definiam o que seus filhos faziam, onde queriam que eles estivessem, o que acabava inibindo algum tipo de escolha e desejo pessoal.

Assim, o *self*, mais do que um projeto acadêmico, configurou-se como espaço para se pensar sobre aquilo que estava acontecendo no contexto vivencial dos estudantes, avaliando de fato se estavam felizes, se se reconheciam naquele ambiente e que atitudes

podiam ser geradoras de mudanças. Embora trouxessem vários questionamentos atinentes ao ambiente escolar, em nenhum momento houve um desencajamento da proposta da escola por conta do envolvimento no processo, pois havia também, por parte deles, muita maturidade para compreender o que eram os papéis sociais e para entender que esses não podiam ser mudados de uma forma forçada, sem reflexão e somente seguidos de um instinto “revolucionário” vazio, mas que, com a tomada de consciência para a realidade, eles podiam criar formas – e foi o que fizeram – de construir algumas resistências e dar vazão às subjetividades com mais liberdade, conferindo à vida mais poesia, em busca de construir uma realidade melhor e mais desejada.

Pelo processo, os discentes foram atravessados por muitas histórias e experiências, cada qual com suas subjetividades, seus modos de ser, de sorte a enfrentar o mundo, resistir aos modos disciplinares, mesmo sem ter a consciência de que o que buscavam eram maneiras de conviver melhor em face da rigidez dos modelos sociais. O processo, na busca de compreender de quais identidades estávamos a discutir, acabou despertando sentidos múltiplos para as construções identitárias, levando em consideração o fato de que os alunos, apesar de não terem conseguido (e nem poderiam) dizer quem realmente eram, foram capazes de reconhecer por quais formas eram constituídos. Assim, houve um processo muito claro de compreensão de quem eles eram no meio social, na família, na escola, etc.

Decerto, em todos os espaços fora do eu, era possível dizer quem era o eu, mas, no espaço principal, no espaço subjetivo, essa pergunta causou muita inquietação seguida de inúmeros “não sei”. Durante o processo, no entanto, o educando estava dominando mais aquilo que ele pretendia, usando todas as possibilidades de pensamento e expressão para pelo menos fazer aquilo que o fazia acreditar em algum significado, aquilo que fazia com que os sujeitos se sentissem à vontade para manifestar e ser. Consoante as formas artísticas, o discente esteve em contato profundo com tudo o que ele almejaria ser, diante do fato de que ele esteve o tempo todo mais propício a desenvolver modos de subjetividades, não estando em um espaço que fosse moldado e controlado.

O processo gerou uma amplitude de sentidos, pois o aluno conseguia expressar-se de maneira a redimensionar sua prática e pensamento sob o viés da arte, criando espaços de convivência, espaços de debate, espaços de singularização. A prática de um discurso de si na escola permitiu, para além de um conhecimento que se estaciona no significado, um conhecimento que está cada vez mais em permanente movimento, em que as formas de encontro entre pensamento e ação estão cada vez mais interligadas, uma vez que a ação

artística pode ser um caminho para o meu autoconhecimento e para a minha autoavaliação em relação às minhas experiências.

Desse modo, a expressão das experiências através da arte gerou outras vivências muito significantes para a construção de discursos, uma vez que a arte gera, melhor que qualquer outro meio, um desdobramento poético e reflexivo das coisas por nós discutidas. A arte não fecharia as questões, não responderia às perguntas, pelo contrário, ela instiga mais ainda, visto sua natureza crítica e perturbadora (KOSIK, 2002). Sendo assim, o teatro foi um terreno que levou o aluno a discutir e a pensar como habitar esses espaços de vida a partir do sensível. Ao refletir sobre o que a arte pode tocar no processo educativo, André (2008b, p. 134) provoca questões:

Desse modo, a educação adquire a qualidade de se tornar um lugar de invenções, um lugar para se pensar estrategicamente, levando os sujeitos do processo de ensino/aprendizagem a conhecer modos de apropriação das coisas e, quiçá, provocando-os a inventar táticas ou, dizendo de outro modo, ‘maneiras de fazer’ para alcançar aquilo que lhes é vital e que lhes falta.

O trabalho possibilitou uma sensibilização do sujeito para o meio social, uma vez que inevitavelmente, ao discutir sobre questões da própria história, partindo de uma abordagem problematizadora, os estudantes refletiram sobre a história de seu entorno, sua comunidade, seu bairro, sua rua, sua escola, sua igreja, etc. Desse modo, o aluno sempre se colocou em relação a um outro, visto que ele está incluso no convívio social, dele fazendo parte de uma forma dinâmica, colaborando para a fluidez de suas relações sociais, entregando-se a essa forma de convivência, retratando as suas maneiras de ser e dizer em relação a esse outro, a esse que, embora não seja ele, ajuda a formá-lo.

Enfatizo, portanto, o fato de como a escola recebeu especial destaque sob a condição de um dos elementos principais na constituição do sujeito, haja vista que esse espaço acompanha nossa construção social por vários anos, oferecendo-nos panoramas e modelos pré-produzidos de ação, comportamento, pensamento. Como já problematizado anteriormente, esse ambiente encontra-se muitas vezes pouco profícuo a ser um terreno sólido de desenvolvimento e expressão das subjetividades. A escola age, no mais das vezes, como instituição que colabora mais com o social que com o pessoal, pois o interesse não está no indivíduo em si, mas em como esse poderá atender às demandas que lhe serão impostas, como poderá se encaixar melhor nesse maquinário.

Diante dessa problemática, faz-se necessário questionar mais uma vez: qual o papel da escola em meio a esse turbilhão de informações e registros da precariedade do ser? É possível falar de uma “educação emancipadora”, tal qual sonhou Paulo Freire? Podemos

confiar que nossas instituições de ensino e educadores almejam, de forma produtiva, a educação para a liberdade daqueles jovens que – licença para o uso do clichê – “serão o futuro da nação”?

Com o Projeto *Self* na escola, podemos dizer que esse espaço recebeu um redimensionamento em suas estruturas físicas e pedagógicas. O projeto, ao pensar sobre o sujeito dentro da escola, confere a essa última outros meios de ser vista e habitada. Para nós, a escola tinha potencialidades que fizeram possível o desenvolvimento do nosso projeto, especialmente por ser um espaço que tem um valor para os sujeitos, pela representação de seu espaço social. Em meio a essa realidade, muitas vezes programada, essa instituição tem sede pela diferença, pelo reprocessamento de suas práticas e pelo habitar de olhares novos, novas corporeidades e novas formas de dizer o subjetivo.

Levando-se em conta essa formação tão precária e com valores tão contraditórios, a que futuro se anseia ao se educar os jovens hoje? A escola, nesse sentido, estaria agindo com certa incoerência diante da pretensa missão que diz ter que consiste em formar sujeitos conscientes, reflexivos e aptos a transformar suas realidades. Na visão de Duarte Júnior (2012, p. 34):

A educação, que deveria significar o auxílio aos indivíduos para que pensem sobre a vida que levam, que deveria permitir uma visão do universo cultural em que estão inseridos, se desvirtua nas escolas. Impõe-se uma visão de mundo e transmite-se conhecimentos desvinculados das experiências de vida.

A educação, sem nenhuma dúvida, é considerada muitas vezes o ponto de apoio e a linha de fuga, o ponto central para o crescimento pessoal e profissional dos alunos. Esses são meros receptáculos, seres “sem luz” que precisam urgentemente desse conhecimento para conseguirem êxito em suas atividades futuras. A alienação das instituições disciplinares, portanto, ocorre principalmente porque as massas são levadas a confiar no fato de que tais instituições oferecem segurança e bem-estar ao indivíduo, não sendo possível a manutenção da vida se esses espaços “salvíficos” não existissem.

A escola busca se apoderar da melhor forma da vida dos sujeitos, oferecendo algo que nos é tão necessário, a educação, com vistas à manutenção da dinâmica social. A educação problematizada na escola, desse modo, corre o risco de destoar de alguns aspectos da realidade, pois, em muitos casos, ela está a serviço de uma minoria. Afinal, a escola tem formado profissionais qualificados, minando o sujeito em sua singularidade, transformando-o em consumidor e mola para o avanço do capital, sem lhe fazer refletir quanto aos aspectos problemáticos desse sistema, o qual destrói a vida, alimentando-se da

necessidade que temos dele. Como reflete Bauman (2009, p. 69), “[...] a coerção a ser livre raramente leva à liberdade”. De fato, já não é mais possível vivermos fora dessa disciplina, mas como poderíamos agir para não nos alienarmos cada vez mais? Existe espaço para o subjetivo no meio de tanta coisa pronta e programada? Como resistir diante de tão grande disciplina?

Algumas questões ficam em aberto nessa ideia de trazer o sujeito para a cena e colocá-lo em espaço poético. Talvez a pergunta principal que fica seja: como falar desse contexto em cena ajuda esse sujeito a resistir frente a esses paradigmas tão amarrados? Se o *self*, como abordado neste trabalho, diz respeito a um estado por meio do qual o sujeito constrói os seus discursos social e historicamente, a arte também é esse espaço de construção. Se, em alguns pontos, temos uma construção frágil, disciplinadora e voltada aos interesses sociais do capital, como podemos ter, por outro lado, um espaço em que os sujeitos possam ter a chance de se reconstruírem de acordo com o seu apelo subjetivo? A arte poderia apontar esse caminho ou poderia ser esse caminho?

Nos primeiros encontros com o grupo, tendo em vista uma análise prévia de como os participantes expressavam a si mesmos, percebi o quanto se esforçavam para serem claros, objetivos e totalmente ordeiros com o que expressavam, recorrendo, para isso, a respostas padronizadas e repetitivas sobre quem eram. Não que essas colocações não fizessem parte da pretensa “verdade” sobre cada um, mas com certeza não correspondiam a alguns sentimentos confusos que eles tinham com a própria história, sem estarem de acordo muitas vezes com a vivência mais realista.

De certo modo, quando a expressão parecia meio caótica e desorganizada, quando realmente falavam aquilo que verdadeiramente acreditavam, pediam para voltar e falar de novo, na tentativa de transformarem o caos em um modelo organizado, entendível. Para os alunos, era necessário que todos compreendessem o que diziam, sem riscos de cometerem falhas que possibilitassem dúvidas acerca do caráter de cada um. A confusão sobre si poderia demonstrar fraqueza, qualidade inaceitável ao ser humano.

Diante disso, a necessidade de falar, e falar bem, fazia com que eles acabassem suprimindo o que realmente importava em prol daquilo que estava mais apresentável. Isso denota outra característica nossa que vamos construindo a partir do social: a vida de aparências, revelando um sujeito que não se reconhece no contexto em que vive. Não temos estado de construção fora da ordem, do adequado, do coerente. Na aparência, devemos estar livres de qualquer ponto de vista divergente, que não está de acordo, que não condiz com a

realidade geral, que não condiz com o que todos procuram e querem. Em suma, o meu pensamento deve estar em consonância com o senso geral.

O *self*, como ideia de construção, estaria relacionado às nossas vivências, que nos fazem ser quem somos. Desse modo, essas vivências estão muitas vezes pré-programadas, não sendo possível sair das formatações, sair dos espaços definidos. Esse profundo estado de falta, presente nas sociedades da pós-modernidade, preconizados por Bauman (2001), vai liquidar cada vez as relações e o sujeito que vive uma pretensa e falsa liberdade, iludido e preso em gaiolas que tão disfarçadamente dão a impressão de que se pode voar e ir aonde quiser, mas, na verdade, funcionam como lugares específicos de moldagem, lugares que vendem as asas a quem pode pagar mais por elas e com determinados limites de voos e modos de voar.

Diante de tantas controvérsias trazidas pelas instituições de ensino, talvez a mais inusitada seja a falsa pretensão de que, a partir da educação, pode-se lutar contra as opressões e contra todos os “[...] aspectos agressivos ou mais desarmônicos da atualidade” (AUGÉ, 2012, p. 17). Assim, convém questionar insistentemente: sobre qual educação estamos falando quando falamos de educação? De que adianta levantar a bandeira utópica de uma educação crítica se a criticidade não está presente na construção do espaço escolar? Como o teatro, consoante as linguagens contemporâneas, pode ressignificar esse espaço pedagógico da escola, propondo-lhe novas lógicas e novos alcances pedagógicos?

Em meio a isso, torna-se inútil buscar a construção da cidadania se a escola já está muitas vezes pronta para que o aluno obedeça às regras e usufrua somente daquilo que ela lhe oferece sem lhe propiciar liberdade de escolhas e um ensino que se volte para a liberação dos afetos. Os afetos e as subjetividades operam no campo das sensibilidades, abrindo espaços para a criação artística. Ao se pensar o afetivo na escola, para além de pensar os bons relacionamentos construídos, estamos pensando uma lógica de valorização dos sujeitos, pelo respeito mútuo, trocas relacionais profícuas e compreensão da vida como espaço potente para o desenvolvimento do sensível.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALEIXO, Fernando. A voz (do) corpo: memória e sensibilidade. **Urdimento**: Revista de Estudos Pós-Graduados em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 6, p. 1-12, 2004.
- ANDRÉ, Carminda Mendes. Escola é lugar para artes? In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 5., 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2008a.
- ANDRÉ, Carminda Mendes. Espaço inventado: o teatro pós-dramático na escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 125-141, 2008b.
- CÓRDOVA, Angélica; JESUS, Paulo Henrique Martins. Selfie, uma expressão da subjetividade. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO CENTRO-OESTE, 27., 2015, Campo Grande. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2015.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: a escola**. Brasília, DF: MEC, 2004. v. 3.
- ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Verbete escutar. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia Nascimento; MARASCHIN, Cleci (Org.). **Pesquisar na diferença**. Um abecedário. Porto Alegre: Salina, 2012. p. 93-96.
- ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- AUGÉ, Marc. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. São Paulo: Papyrus, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1995.
- BAUMAN, Zygmunt. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. Denis de Oliveira entrevista Zygmunt Bauman. **Cult**, n. 138, 2010. Disponível em: < <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevis-zygmunt-bauman/>>. Acesso em: 14 nov. 2016.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- BORGES, Maria do Carmo Faustino; CORTEZ, Clarice Zamonaro. O teatro moderno e suas relações com o teatro clássico. **Revista Gláuks**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 303-326, 2011.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins, 2009.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 maio 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRITO, Iremar Maciel. Jogo teatral na pedagogia da criação cênica. **Revista Percevejo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-17, 2009.

BROOK, Peter. **A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CABRAL, B. A. V. Pedagogia do teatro e teatro como pedagogia. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4., 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Abrace, 2007. p. 109-115.

CARLSON, Marvin. **Performance**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

ALVES, Castro. **Navio negroiro**. [S.l.]: Virtual Books, 2000.

CEARÁ. Educação profissional. Ceará: Seduc, 2015. Disponível em: <http://www.educacao.profissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=128>. Acesso em: 14 nov. 2015.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Metodologias de apoio: áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias**. Fortaleza: Seduc, 2008. v. 2.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: CODO, W.; LANE, S. T. M. (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 58-75.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2013a.

COHEN, Renato. **Work in progress na cena contemporânea: criação, encenação e recepção**. São Paulo: Perspectiva, 2013b.

COHN, Maria Cecília Falcão Mendes. **Selfie, a cultura do espelho: no espelho?** São Paulo: Comunicações e Artes, 2015.

COSTA, Lara Denise Góes. Responsabilidade e desumanização: representações sociais sobre população de rua no Rio de Janeiro. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

DANTO, Arthur. Marcel Duchamp e o fim do gosto: uma defesa da arte contemporânea. **ARS**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 15-28, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por quê arte-educação?** Campinas: Papyrus, 2012.

FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Sala Preta**, Butantã, v. 8, p. 235-246, 2008.

FARIA, de Ederson; Souza, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 35-42, 2011.

FAVARETTO, Celso. Arte contemporânea e educação. **Revista Ibero-Americana de Educación**, Madrid, n. 53, p. 225-235, 2010.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Sala Preta**, Butantã, v. 8, p. 197-210, 2008.

FERNANDES, Silva. Teatralidade e performatividade na cena contemporânea. **Revista Repertório**, Salvador, n. 16, p. 11-23, 2011.

FERNANDES, Silva. **Teatralidades contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

FLORENTINO, Adilson. A problematidade epistemológica do saber teatral. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (Org.). **Cartografias do ensino de teatro**. Uberlândia: UFU, 2009. p. 9-15.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANGE, Lucimar Bello Pereira. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35-47.

GUANAES, Carla; JAPUR, Marisa. Construcionismo social e metapsicologia: um diálogo sobre o conceito de self. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 19, n. 2, p. 135-143, 2003.

GUIMARÃES, Daniela. **Educação de corpo inteiro**: o lugar do corpo nas teorias do conhecimento. Rio de Janeiro: MEC-TV Escola, 2008.

GUINSBURG, Jacob; FERNANDES, Silva (Org.). **O pós-dramático**: um conceito operativo? São Paulo: Perspectiva, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 103-133.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

ITAÚ CULTURAL, enciclopédia. **Mário Pedrosa**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

KANTOR, Tadeusz. **O teatro da morte**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KOHAN, Walter. A escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas. Escola, experiência e verdade. **Salto para o Futuro**: o corpo na escola, Brasília, DF, v. 18, n. 4, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

LEHMANN, Hans-Thies. **Escritura política no texto teatral**: ensaios sobre Sófocles, Shakespeare, Kleist, Büchner, Jahn, Bataille, Brecht, Benjamin, Müller, Schleef. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos maternos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 199-213, 2004.

MARTINS, Miriam Celeste. Aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 52-68.

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

- NOVASKI, Augusto João Crema. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, Regis de (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** São Paulo: Papirus, 1988. p. 11-17.
- PAULILLO, Rosana. As modalizações do dizer no discurso de si. **Intercâmbio**, Porto, São Paulo, v. 6, p. 727-736, 1997.
- PAVIS, Patrice. **A encenação contemporânea: origens, tendências, perspectivas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- PELBART, Peter Pál. Biopolítica. **Sala Preta**, Butantã, n. 7, p. 57-65, 2007.
- PEREIRA, Abimaelson Santos. **Transgressões estéticas e pedagogia do teatro: o Maranhão no século XXI**. São Luís: UFMA, 2013.
- PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Cultura, self e autonomia: bases para o protagonismo infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 24, n. 4, p. 415-421, 2008.
- PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.
- RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- RASERA, Emerson Fernando; GUANAES, Carla; JAPUR, Marisa. Psicologia, ciência e construcionismos: dando sentido ao self psicologia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 157-165, 2004.
- ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- SALLES, Cecília. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: Annablume, 1998.
- SANTANA, Arão Paranaguá. Metodologias contemporâneas do ensino de teatro – em foco, a sala de aula. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (Org.). **Cartografias do ensino de teatro**. Uberlândia: UFU, 2009. p. 29-37.
- SANTOS, Maickel Andrade dos; GOMES, William Barbosa. Self dialógico teoria e pesquisa. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 353-361, 2010.
- SENADO FEDERAL. Lei inclui artes visuais, dança, música e teatro no currículo da educação básica. **Agência Senado**, Brasília, DF, 3 maio 2016. Disponível em: <www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/03/lei-inclui-artes-visuais-danca-musica-e-teatro-no-curriculo-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 ago. 2016.
- SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero**. São Paulo: Hucitec, 2010.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2008a.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2008b.

STRAZZACAPPA, Márcia Maria. Empilhando carteiras à procura de um espaço vazio. In: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 5., 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Abrace, 2008.

TESCH, Josiane Cardoso; VERGARA, Clóvis. Arte contemporânea no espaço escolar. In: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Anped, 2012.

TIRIBA, Leo. Proposta pedagógica. **Salto para o Futuro**, Brasília, DF, v. 18, n. 4, 2008.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino de arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 28-37.

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

VOLPI, José Henrique. **Somatização: a memória emocional ancorada no corpo**. Curitiba: Centro Reichiano, 2004.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS

Questionário 1³⁸ – Memória, autobiografia e identidade

1. Quem é você? Fale livremente, qualquer aspecto que achar importante, inclusive se achar que não se conhece.

2. O que significa ter uma identidade? Você acha que tem uma?

3. O que é memória?

4. Se eu pedisse para que você falasse sobre sua biografia (história de vida), quais fatos/memórias seriam mais marcantes?

Questionário 2 – Escola, experiência, teatro

1. O que você pensava sobre teatro quando entrou no processo? E agora? Mudou alguma coisa?

³⁸ Questionários utilizados no decorrer das etapas.

2. Qual a importância de falar sobre si em um processo de teatro? Você acha que isso provoca alguma diferença na sua vida ou na visão que você tem de você?

3. Qual a importância da escola para você? Em que sentidos ela contribui para que você seja quem é?

4. Para você, o que significa viver uma experiência?

5. O teatro é uma experiência? Por quê?

APÊNDICE B – ATIVIDADES SEMIESTRUTURADAS³⁹**Atividade 1**

Você acha que se conhece?
Como você falaria sobre você?
Você acha que é verdadeiramente você?

Atividade 2

O que seria experiência?
Você possui experiências que te marcam? Fale sobre elas.

Atividade 3

O que é escola?
O que você faz na escola?
Ela é importante para você? Por quê?
Qual a importância que tem para você estudar na escola profissionalizante?

Atividade 4

O que é arte?
O que é teatro?
Quais contatos você teve com a arte até hoje? Foram importantes para você?
Qual a importância da arte na escola?

³⁹ Estas atividades foram propostas principalmente em momentos de avaliação após as oficinas de ensaio. A maioria delas foram registradas em áudio.

APÊNDICE C – PRÁTICAS LABORATORIAIS

Síntese de algumas práticas laboratoriais

Prática laboratorial 1⁴⁰ – Revivendo as experiências

1º Momento

Os alunos se dividem em grupos de três. Nesses grupos, cada um deve compartilhar histórias, tendo alguns estímulos:

- Experiência feliz;
- Experiência triste;
- Experiência engraçada.

- Após cada um falar sua experiência, os atores devem escolher a experiência que tenha sido mais significativa para o grupo. Essa experiência deve ser compartilhada com o grupo maior de jogadores a partir de seis quadros/imagens que tentem expressar os momentos essenciais da história;
- Após representarem por imagens, os participantes se organizam e apresentam a partir de uma cena improvisada;
- Os participantes compartilham a experiência retratada para o restante do grupo, enfatizando a razão de terem-na escolhido, destacando as impressões/identificações que eles tiveram.

Prática laboratorial 2 – Estabelecendo contato com o outro

Preparação:

- Prática de aquecimento com jogos de contato: Tapete rolante, ninguém com ninguém, empurrar um ao outro

1º Momento – A Atividade do olhar

Todos devem se olhar, mas sem nenhuma intenção explícita. Apenas se olhar. O corpo deve ficar relaxado, sem tensões. A partir do comando do condutor, eles devem ir se afastando, estabelecendo sempre o contato através do olhar. Em determinado momento do jogo, todos devem estar bem afastados pelo auditório; em outro, todos devem estar muito próximos, sem nunca perderem o contato com o olhar. Se o jogo apresentar qualquer tipo de problema ou dificuldade, os participantes trabalharão para resolver os problemas. A única regra que não pode ser quebrada é o estabelecimento do contato através do olhar.

2º Momento

O mesmo exercício que foi desenvolvido, mas sem nenhum comando externo. Testar possibilidades do olhar: perto, longe, muito perto, muito longe, explorar os níveis alto, médio e baixo.

3º Momento

Todos fecham os olhos. Apenas um fica de olhos abertos, fazendo um percurso na sala e descrevendo tal trajeto para os demais. Os outros devem ouvir e tentar reconhecer o percurso.

4º Momento

Dois dos alunos começam a fazer um som de olhos abertos. Todos os outros escolhem um desses sons e se aproximam dele de olhos fechados.

5º Momento

Os alunos estão divididos em dois grupos. Todos estão de olhos fechados. Apenas um de cada grupo está de olhos abertos, que é quem conduzirá o grupo pela sala. Depois de um tempo, eles se encontram em local determinado pelo professor.

6º Momento

Os dois grupos se unem. Os condutores saem do jogo e os que estão de olhos fechados devem continuar andando pela sala em grupo, sem ninguém que os conduza.

⁴⁰ Não está necessariamente na ordem de acontecimento dentro do processo *self*.

Prática laboratorial 3 – Autobiográficos

1. Ambientação:

O grupo se instala no espaço do auditório. Cada um escolhe um espaço que lhe convém. Cadeiras e outros objetos são espalhadas neste espaço.

2. Trazendo as memórias

Cada um, sem seguir uma ordem específica, mas desenvolvendo o sentido da escuta, compartilha algo pessoal (fatos da história de vida, discursos de si, dúvidas, conflitos, algo sobre o processo, etc.). Todos os outros, independentemente, vão criando uma ordem de dizer seus próprios discursos.

3. Cruzando memórias

Um aluno começa o jogo, seguindo a mesma lógica da etapa anterior, falando um discurso/estado/conflito sobre a própria experiência. A partir da fala do primeiro, o aluno que segue o jogo fará a relação de uma vivência/experiência/percepção sua, estabelecendo uma relação com a fala anterior. É importante que os discursos tenham uma relação real com cada vivência, pois o foco do jogo encontra-se no ato de compartilhar um pouco das experiências e histórias de vida de cada aluno.

Exemplo:

1º aluno: Eu gosto de cantar.

2º aluno: Não tenho talento algum para o canto, aliás só canto no banheiro.

3º aluno: Eu gosto mesmo é de dançar; me sinto realizado com a dança.

4º aluno: Nunca me senti à vontade para apresentar nada em público. Morro de vergonha de fazer teatro.

O exercício segue até que todos tenham conseguido participar.

Observação: No desdobramento do exercício, algumas partituras de cena foram criadas e algumas falas ganharam espaço na apresentação.

APÊNDICE D – LISTA DE ALGUNS JOGOS REALIZADOS

Exercícios e jogos retirados do livro *Jogos para atores e não-atores*, de Augusto Boal (2008)

1 – Exercícios gerais

Empurrar um ao outro
Círculo de nós
Corrida em câmera lenta
Massagens
Tapete rolante
Ninguém com ninguém

2 – Exercícios de ritmos

Máquina de ritmos
Um, dois, três de Bradford
O batizado mineiro

3 – Série: ritmo da respiração

Deitado de costas, completamente relaxado
Inspiração lenta com braços estendidos
Respiração profunda pela boca

4 – A série do cego

Floresta de sons
A cobra de vidro

5 – Série do espaço

Sem deixar nenhum espaço vazio na sala
Espelho simples

6 – Jogos de imagem

Completar a imagem
Contar sua própria história

Exercícios e jogos retirados do livro *O jogo teatral no livro do diretor*”, de Viola Spolin (2008b)

1 – Olhar e não contemplar

Três mudanças

Espelho

2 – Aquecimentos

Quem iniciou o movimento?

3 – A leitura das falas com naturalidade

Blablação: vender

4 – Caminhadas no espaço

Caminhadas no espaço nº 1

Caminhadas no espaço nº 2

Exercícios e jogos retirados do livro *Jogos teatrais na sala de aula*, de Viola Spolin (2008a)

Jogos do quem (Personagem/relacionamento)

Contação de histórias

Jogos de improvisação com cadeira

APÊNDICE E – FRAGMENTOS DE TEXTOS PRODUZIDOS⁴¹

M.⁴²: Essa professora só pode estar ficando louca, como ela ousa pedir para que eu me defina? Eu? [Risadas]. Isso é uma tolice, já mudei tanto e vou continuar mudando, mudando, por isso é estranho dizer quem eu sou. Eu sou... Eu sou... Eu sou só memória! Quer saber? Eu sou sentidos, e não significado. Ter definição é só criar mentiras diante dessa impossibilidade. Minhas tentativas serão sempre falhas. O que eu tenho de diferente de vocês? Tenho quase a mesma idade. Isso é certo! Mas passamos por ocasiões e decisões únicas, e isso nos faz únicos no mundo. Como o mar, que se forma de bilhões e bilhões de gotas! Eu posso até não conseguir me definir, mas sei o que temos em comum. Vocês já passaram ou estão passando pela adolescência. Com certeza já fizeram isso. [Coloca a música. Fala dançando]. Aquela hora em que você está sozinho em casa e começa a enlouquecer, cantar, pular, dançar, numa louca tentativa de ser... de ser um artista! Você jura que está fazendo um *clip*. [silêncio]. Eu me sinto às vezes tão vazia. Vocês já devem ter passado por isso! [cena de amor ao fundo com M. e E.]. Eu queria matá-lo! Ai como a primeira paixão dói. Fico com tanto ódio, tanto ódio que dá vontade de ir lá e fazer a pessoa engolir o celular. [mudança]. Mas o que seria da vida sem paixão?

Observação: Finalizar o texto.

F.: Sabe aquele momento que você sai de casa e deixa seu quarto limpo e organizado? Não é nem porque eu queria arrumar o meu quarto, mas já é típico de uma mãe falar: “Antes de sair, arrume o seu quarto!”. Pois é! Eu saí e deixei ele “lindo”, mais aí vem outra e bagunça tudo! Que saco! Cansei de ter que dar conta de tudo! Cansei de viver ajustando, me organizando. Ter irmãos não é bom! É como ser o contrarregra de uma peça. Os atores aprontam tudo, mas nós sempre pagamos o pato. [Respira fundo]. Terminei. Vamos ver quem vai continuar a bagunça agora.

SELF 3

[O ator está em cena, sentado em uma cadeira. Olhos fixos no horizonte]

R.: Olá, que bom te conhecer, onde você estava?

A.: Por onde andava?

⁴¹ Alguns desses textos foram esquematizados para transformarem-se em ações cênicas, como relatado no último capítulo.

⁴² Proposta da qual derivou a primeira ação cênica da apresentação performática, na qual a atriz compartilhava com o público a sua dificuldade de dizer quem era.

R.: Nesse tempo eu poderia te mostrar coisas incríveis: brincadeiras, sonhos.

A.: A vi ali e pensei: “Ai, meu Deus, que bom vê-la, esse rosto me lembra coisas boas.”

R.: O amor é um jogo, quer brincar? Quer jogar comigo?

A.: Consigo te ver como se fosse a única.

R.: Conversas de famílias voam, eu sei que você ouviu falar de mim, não é engraçado?

A.: Que pena, só posso te ter por um fim de semana.

R.: E a nossa amizade e carinho irá durar para sempre. [Pausa]. Caso contrário, acabará tudo em chamas.

A.: Somos jovens e talvez levamos brincadeiras longe demais.

R.: Posso te deixar muito feliz ou quem sabe com uma cicatriz horrível, mas depende de você.

A.: Descobrirei do que você mais gosta e tentarei te agradar por um mês.

R.: Mas talvez o pior ainda está por vir.

A. e R.: Ai, meu Deus, quem é ela?

H.: Quem sou eu?

R.: Será que eu sou eu? Acho que não...

H.: Quer dizer, acho que sim...

R.: Ah sei lá, isso é confuso...

H.: Mas...

R.: Mas será que eu me conheço?

H.: Talvez sim.

R.: Talvez não.

H.: Talvez eu não seja eu, por isso não sei quem sou eu.

R.: Será que todo mundo se conhece?

H.: Será que todos sabem quem são verdadeiramente?

R.: Vai ver eles devem ter a mesma dúvida que eu e devem se fazer a mesma pergunta.

H.: Muitos me perguntam: “Como você se define?”.

R.: Bom, eu... eu... eu sei lá, para que eu me definir, se cada pessoa me define de uma forma diferente.

H.: Muitos insistem e me perguntam a mesma coisa: “Como você se define?”.

R.: Se eu disser que me defino como uma pessoa legal, chata, animada e realista, será que a forma como me definem seria a mesma que a minha?

H.: Será que muitos me definem do mesmo jeito que eu me defino?

R.: Claro que não!

H.: Ah! Chega!

R.: Eu nunca vou saber quem sou eu, quem sabe um dia eu me descubra e podem me definir como vocês quiserem.

H.: Não estou mais nem aí, sempre vão me definir de maneiras diferentes mesmo, mas e você aí olhando para mim, como me define?

R.: Quem sou eu?

H.: Será que eu sou eu?

R.: Eu?

H.: Será?

Falando sobre mim...

Monólogo do E.

Eu tenho que falar sobre minha vida, né, eu sou meio louco. Parece fácil como tirar doce de criança. Se bem que tirar doce de criança pode ser bem difícil, ainda mais se ela começar a chorar. Tem coisa mais insuportável do que choro de criança? Se for no supermercado, então, nem se fala. É, definitivamente, não é fácil tirar doce de criança. Minha vida inteira eu fui feito de bobo. As pessoas me diziam coisas absurdas em tom de seriedade porque sabiam que eu ia acreditar e, mesmo sabendo, não desmentiam. Simplesmente se divertiam, deixando que eu falasse coisas absurdas por aí, enquanto eu jurava que estava abalando. Uma vez (e isso faz muito tempo) eu perguntei a uma amiga mais velha o que era “TPM”. Ela deu uma daquelas risadas espalhafatosas de quem pensa “esse menino é demente?” e respondeu que era uma abreviação para “totalmente pirado; maluco”. Eu, completamente inocente, não apenas acreditei, como adotei a sigla como expressão diária. Sempre que alguém fazia/dizia algo muito legal ou muito bizarro, eu dizia, todo me achando: “Caramba, que TPM!”. Eu nunca entendia por que todos me olhavam meio atravessado quando eu dizia isso até descobrir o verdadeiro significado de TPM. Quando descobri, senti o efeito retardado da vergonha e lembrei de todas as vezes que eu havia interrompido discussões em grupo para informar que estava de TPM, com a naturalidade de quem fala sobre o tempo; e o pior, aos nove anos de idade! No mínimo, pensaram que eu era muito idiota.

Já se passaram (tempo) e sinceramente eu não faço a mínima ideia do que vou falar, acho que é impossível se definir; veja bem, eu não posso dizer que sou simpático, porque amanhã eu já posso estar super estressado, é como se todos usassem máscaras e a cada dia caísse um pedaço

dessa máscara, e aí não seria mais aquela máscara, seria outra. Pois é, eu não posso dizer minha personalidade, porque ela muda a cada dia, eu posso dizer do que eu gosto, isso eu posso, às vezes pareço normal, às vezes pareço louco, sou bem assim: metamorfose ambulante; eu vivo em crise, crises em tudo que vocês podem imaginar. Bom, termino essa idiota e breguíssima descrição sobre mim com uma pergunta minha e uma resposta fantástica, que se encaixa perfeitamente no meu caso. “Quem sou eu?”. “Eu sou uma pergunta”.

Monólogo do V.

Quando me pediram para falar um pouco sobre mim, na hora eu achei que seria a coisa mais fácil do mundo, mas eu percebi que é a pergunta mais sem noção que se pode fazer para uma pessoa, porque, se parar para pensar, é impossível dizer quem você é, porque somos feitos de memórias, e essas se renovam a cada segundo, e é fato que tudo que você vive faz parte da sua memória e cada memória sua te torna alguém diferente, logo é impossível dizer quem você é. Eu não posso afirmar que sou uma pessoa carinhosa, porque posso acordar amanhã e querer meter bala em todo mundo aqui. Mas é possível, de certa forma, prever suas memórias para que assim você possa olhar para trás e pensar: “Puxa vida, aquilo me tornou alguém melhor”.

Texto da N. (Áudio)

É tão difícil de falar

Mas não quero me omitir

Dentro do peito irei buscar

Palavras pra me definir

Fácil é o meu sorriso

Difícilmente se detém

Para abri-lo só preciso

De alguém que me faça bem.

Suave é o meu olhar
Que nada me deixa esconder
O que a boca não quer falar
Bem no seu fundo se pode ver.

Nas noites o sono é afugentado
A cabeça é tomada por pensamentos,
Que na mente tem se alimentado
Com os mais confusos sentimentos

Mesmo parecendo um tanto confusa
Possui uma certeza muito grande
Da boa vontade não se abusa
O respeito sempre é o mais importante.

Para alguns, pode até parecer chata
Mas como um cachorrinho se esclarece
O carinho não é como uma pata
Pois só é dado a quem merece.

Texto da M. (Áudio)

Minha ideia de dia perfeito é estar livre de dúvidas, discussões e problemas. É poder brincar, desenhar e ler, mas não para esquecer problemas, mas por prazer. É poder conhecer gente nova, fazer teatro e ver um lindo pôr do sol. É poder ir a um parque comer algodão doce, andar na roda-gigante e ver a cidade com todas aquelas luzes, não pensar em nada, apreciar o momento. É poder andar de bicicleta, cair e levar uma cicatriz de lembrança de um momento de diversão e sem preocupação. É não ter que dizer quem sou e não ter que pensar em nada, nada que transforme minha mente em um caos.

Texto da S. (Áudio)

Eu realmente não entendo, eu odeio *ele*. É triste, podre, sádico, mas o que eu posso fazer? Eu não quero sentir isso, dói. Eu não posso falhar, mas eu fraquejo, eu olho no espelho e lembro de tudo o que aconteceu. Como posso amar *ele*? Eu realmente não entendo, mas eu o amo com todas as forças do meu corpo. Isso faz parte de mim agora. Ele entra no quarto, eu não

consigo decifrar o seu olhar. Posso ouvir seu coração bater. Ele é mau, ele me machucou. Não posso esquecer, porque sou sádica, doente. É odioso, é puro. É quente, posso sentir o desejo emanando dos nossos corpos. Eu fecho meus olhos e sinto seus lábios gélidos em meu pescoço. Eu quero fechar os olhos e sentir que aquela garotinha está de volta. A sua garotinha. Os nossos momentos juntos são inabaláveis. A fumaça do seu cigarro me faz pensar: “Será que ele consegue sentir a minha dor?”. Não, provavelmente não. Os diamantes não são o bastante, eu roubei o seu lugar, Audrey, agora eu tenho diamantes e um homem mau. Ele precisa de mau. Ele precisa de mim, ele pertence a mim. Eu sou sua, inegavelmente. Ele pode sentir o ódio em meus lábios, tem gosto de cereja. É torturante sentir isso, glorioso. Ele sai, *me* deixando sozinha com os meus devaneios.

Texto da R. (Áudio)

Quero começar me escondendo do mundo, como um vampiro pelado se esconde da luz. Vida real? Para quê? Nela eu só sei sofrer. Realidade? O que é isso? Em mim mesmo, eu posso ser o que quiser. De um sádico que mata por prazer a uma rosa que só tem espinhos para se defender. Quero ser livre e me aventurar. Quero viver vendo tudo mudar. Quero ir em busca das esferas mágicas para realizar meu maior desejo ou quem sabe despertar uma princesa com um grande beijo? Viver ou morrer? Quero fugir. Viver presa não é para mim. Quem disse que uma maçã não pode virar uma laranja? Se você quiser...

SELF 6: LINHAS ENTRECRUZADAS NA ARTE E NA VIDA⁴³

[O ator E. entra e fala de seu amor pela arte, falando de gostos, fatos da vida com a arte e o que sente no contato com a arte. Nesse momento, vai apresentando o seu número para o público, com dança, música e malabarismos com o corpo].

[Entram dois atores, com giz na mão, formando mapas no chão. Param em um ponto. S. começa].

S.: Em 1999 ele nasceu. Deram o nome de S. Manoel Ângelo Leite.

E.: No ano de 2000, às 15h45, nasceu uma menina, que recebeu o nome de Vitória E. Sousa de Carvalho. Ela tinha esse nome em homenagem à empresa de ônibus em que seu tio trabalhava, chamada “Vitória”. Quando ainda era recém-nascida, seus pais e irmã foram a um passeio na serra de Maranguape. Estavam felizes comemorando seu nascimento, mas

⁴³ Essa proposta se transformou em uma ação da peça em que os atores convidavam o público para compartilhar suas memórias.

infelizmente seus pais acabaram se desentendendo e brigando. A mãe de Vitória E., muito chateada, pegou-a no braço para jogá-la de um penhasco. A avó chegou na hora e a salvou.

S.: Em 2003, S. ganhou um... de presente de aniversário de sua avó. Ele gostou bastante.

E.: Em 2004, E. sofreu de uma doença misteriosa. Ela tinha muita febre e colocava o corpo violentamente contra a parede e o chão. Os médicos, sem saber bem o que fazer, realizaram um procedimento arriscado chamado drenagem. E. sobreviveu, seus pais ficaram muito contentes com esse milagre que para eles era impossível.

S.: Em 2005, ele presenciou uma briga dos pais que resultou no fim do relacionamento deles.

E.: Em 2007, E. começou a ter um diário, mas desistiu de escrever o que acontecia com ela.

S.: Quando completou 10 anos, ganhou a melhor festa de aniversário que podia imaginar. O tema foi *Halloween*. Tinha muita comida: chicletes, em forma de olhos, minhocas comestíveis, caldeirões de bruxas, caveiras. Tinha até mesmo uma boate.

E.: E. nunca teve grandes festas de aniversários. Sempre teve que dividir sua atenção com outra irmã, um pouco mais velha que ela. Às vezes ela queria ser única no mundo.

S.: Em 2012, ele conheceu um jogo extremamente viciante, LOL. Pela primeira vez ficou de recuperação.

E.: Ela não gostava de Matemática. Desde muito cedo, *se* interessou pelas Artes Cênicas. Adorava ficar em frente ao espelho, fingindo ser vários personagens.

S.: Em (ano), conheceu a E. Ela era muito animada. Adorava conversar durante as aulas. Acho que ela gostava dele.

E.: E. era apaixonada por S. Mas ele a ignorava. Ela pensava nele todas as noites e gostava de vê-lo todos os dias.

S.: Em 2014, o tio sofreu um acidente de carro a caminho do trabalho. O carro capotou e de quatro pessoas somente ele morreu, deixando sua mulher grávida.

E.: Em 2011, para sair de tantas tristezas, conheceu um garoto na escola. Ele se chamava...

S.: Em 2015, entra em uma escola de educação profissional e encontra E., a menina animada de anos atrás.

E.: Em 2015, entra em uma escola de educação profissional e encontra S., o menino pelo qual se apaixonara anos atrás. Mas agora E. já estava apaixonada por outra pessoa.

S.: Em 2015, ele também conhece o teatro e a reencontra novamente.

E.: E ela também reencontra S. novamente.

APÊNDICE F – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DO PROCESSO

Laboratório de criação e construção de cenas

Imagem 1 – Roda de conversa no teatro universitário



Fonte: Josélia de Sousa (2015).

Imagem 2 – Ensaio na escola



Fonte: Josélia de Sousa (2015).

Imagem 3 – Ensaio no teatro universitário



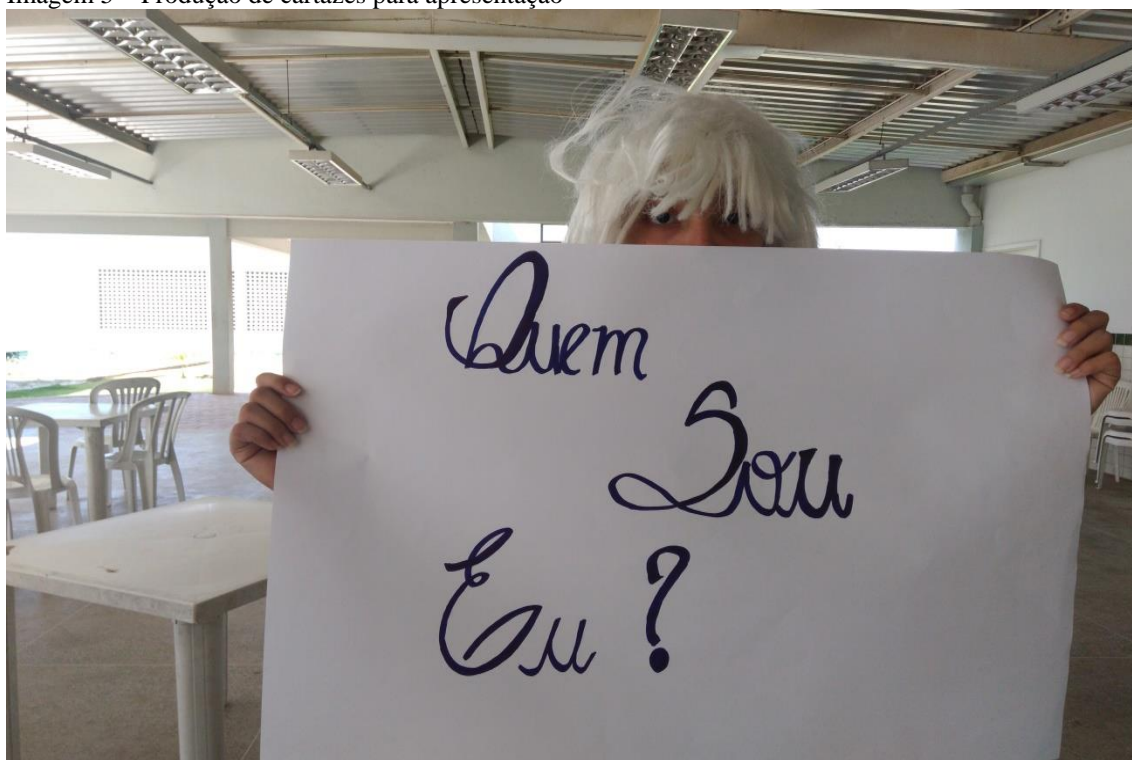
Fonte: Josélia de Sousa (2015).

Imagem 4 – Oficinas de jogos teatrais no auditório da escola



Fonte: Josélia de Sousa (2015).

Imagem 5 – Produção de cartazes para apresentação



Fonte: Ramó Alcântara (2015).

Imagem 6 – Preparação do espaço para apresentação



Fonte: Josélia de Sousa (2015).

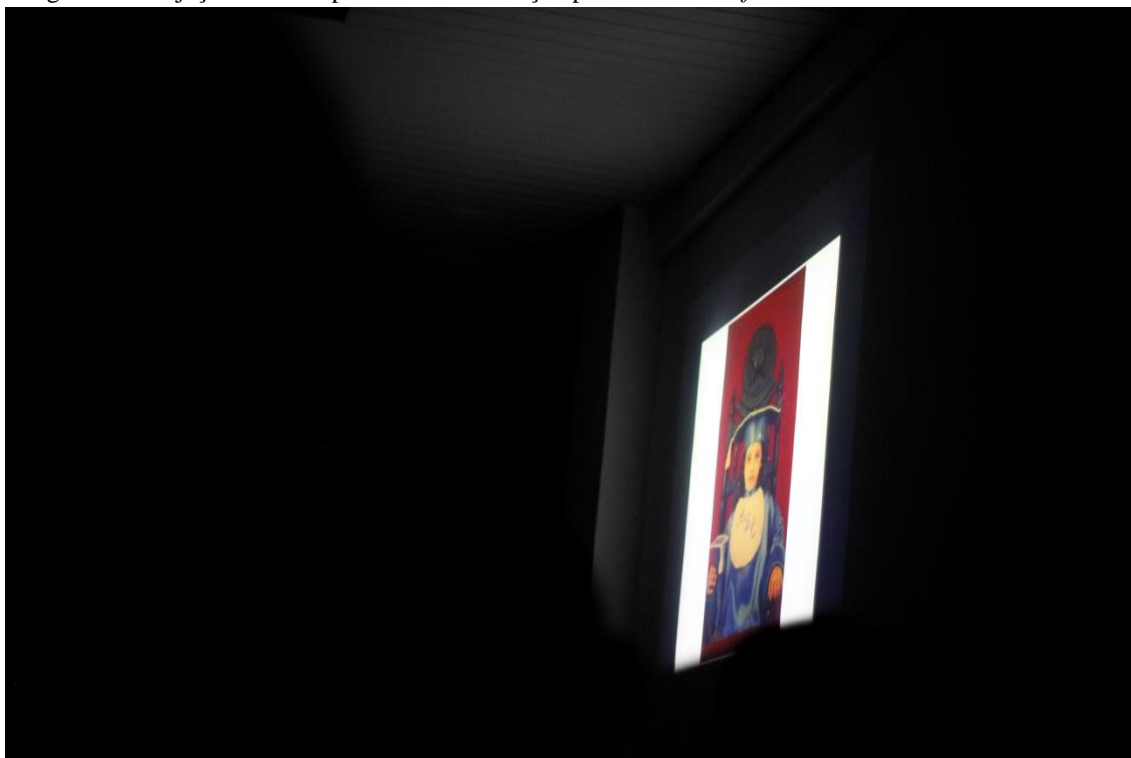
Imagem 7 – Ensaio antes da apresentação



Fonte: Josélia de Sousa (2015).

APÊNDICE H – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA APRESENTAÇÃO

Imagem 1 – Projeção de fotos pessoais na instalação performática *self*



Fonte: Ramó Alcântara (2016).

Imagem 2 – Cena “Quem sou eu?”



Fonte: Ramó Alcântara (2016).

Imagem 3 – Cena “Memórias minhas e nossas”, com participação de alguns espectadores



Fonte: Ramó Alcântara (2016).

Imagem 4 – Cena “Eu na dança”



Fonte: Ramó Alcântara (2016).

Imagem 5 – Debate com o público



Fonte: Ramó Alcântara (2016).

Imagem 6 – Debate com o público



Fonte: Ramó Alcântara (2016).

ANEXO A – ARQUIVOS FOTOGRÁFICOS PESSOAIS DOS ALUNOS⁴⁴

Imagem 1 – J.V.: Montagens de fotos da infância Imagem 2 – V.E.: Festa na escola



Fonte: Acervo dos estudantes.



Fonte: Acervo dos estudantes.

Imagem 3 – J.V.: *Selfie*



Fonte: Acervo dos estudantes.

Imagem 4 – L.M. e E.M. : *Selfie* tirado na escola



Fonte: Acervo dos estudantes.

⁴⁴ Estas fotografias foram utilizadas nas projeções da instalação performática *self*. Foram trabalhadas nas ações conceituais, quando os alunos traziam objetos/fotografias e compartilhavam com o grupo essas experiências.

Imagem 5 – J.V.: *Selfie* em casa



Fonte: Acervo dos estudantes.

Imagem 6 – R.M.: *Selfie* em festa com os amigos



Fonte: Acervo dos estudantes.

Imagem 7 – R.C.: Desfile de Carnaval na escola



Fonte: Acervo dos estudantes.

Imagem 8 – A.M.: Quadrilha na escola



Fonte: Acervo dos estudantes.

Imagem 9 – F.L.: Foto do batizado



Fonte: Acervo dos estudantes.

Imagem 10 – L.M.: *Halloween* na escola



Fonte: Acervo dos estudantes.

ANEXO B – DECLARAÇÕES DE REVISÃO E DE NORMALIZAÇÃO

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado⁴⁵, foi procedida a correção gramatical e estilística da dissertação intitulada **Cena-Self: o discurso de si na criação teatral da escola**, de autoria de Maria Josélia de Sousa Pereira, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

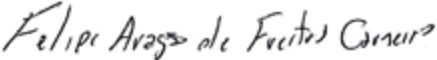
Fortaleza-CE, 24 de novembro de 2016.


 Felipe Aragão de Freitas Carneiro

DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização da dissertação intitulada **Cena-Self: o discurso de si na criação teatral da escola**, de autoria de Maria Josélia de Sousa Pereira, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 24 de novembro de 2016.


 Felipe Aragão de Freitas Carneiro

⁴⁵ Número do registro: 89.931. E-mail: <fafc17@hotmail.com>.