UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE FILOSOFIA, ARTES E CULTURA
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS

LILIAN COLOMBARI

REPENSANDO A IDENTIDADE DO SUJEITO A PARTIR DE AULAS DE TEATRO

OURO PRETO-MG
2019

LILIAN COLOMBARI

REPENSANDO A IDENTIDADE DO SUJEITO A PARTIR DE AULAS DE TEATRO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Artes Cênicas – Licenciatura do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Eduardo Rocco Gasperi

OURO PRETO-MG

2019

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA
DEPARTAMENTO DE ARTES

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome do autor
Lilian Colombari
Titulo do trabalho
REPENSANDO A IDENTIDADE DO SUJEITO A PARTIR DE AULAS DE TEATRO

Membros da banca

Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi - Doutor - UFOP
Luciana Dias - Doutora - UFOP
Marcelo Donizete - Doutor -UFOP

Versão final
Aprovado em 11 de dezembro de 2019

De acordo

Professor Orientador:
Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi

Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi**, **PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 28/12/2019, às 00:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 , informando o código verificador **0030312** e o código CRC **64C78273**.

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000
Telefone: 3135591731 - www.ufop.br

AGRADECIMENTOS

Durante a minha vida, muitas pessoas contribuíram para eu ser quem eu sou. Cada uma dessas pessoas criou ventos e equilíbrios em minha identidade, o que me possibilitou crescer e enxergar a vida com novas perspectivas. Finalizo um ciclo. Ouro Preto foi uma casa muito diferente de tudo o que já havia vivido. Uma cidade que atacou todas as minhas alergias, porém, em meio aos desafios, descobri intensamente sobre mim e o mundo.

Agradeço à Universidade Federal de Ouro Preto, pelas experiências; aos programas de assistência estudantil, que me ajudaram a permanecer no curso; aos professores, que, com sua humanidade, puderam ensinar não apenas conteúdo para as disciplinas, mas trocas para a vida; aos colegas de turma, que contribuíam com reflexões, criatividade e cumplicidade em nossas aulas; aos amigos que Ouro Preto me deu, tanto na universidade, quanto fora dela. Todos contribuíram, de alguma forma, e me ensinaram algo.

Agradeço à cada oportunidade que tive na faculdade, na iniciação científica, com a Profª. Drª. Luciana da Costa Dias, que me possibilitou experienciar caminhos que a normalidade não contempla; ao PIBID; com o Prof. Dr. Acevesmoreno Flores Piegaz, que ampliou minhas experiências na licenciatura; à cada escola que me recebeu e confiou em mim para a realização dos estágios, e todas as outras pessoas que contribuíram para minha formação universitária. Agradeço às aulas de *Kundalini Yoga*, com a Lívia Echter, que me proporcionou uma nova forma de me relacionar com meu corpo, minha mente e meus sentimentos, ao buscar novas investigações de mim; ao Ninjutsu, com os mestres Aparecido e Marcelo, que me ajudaram a me manter firme sob diferentes pressões e a me defender. Agradeço também aos funcionários do DEART, que contribuíam, gentilmente, para que meus dias fossem melhores.

Aos amigos Lucas Carvalho e Malu D'Angelo, obrigada pelas crises de riso e pelos abraços dados. Vocês deixaram os meus dias acadêmicos muito mais coloridos e risonhos! Ao Caio Campanhã, obrigada pelo ombro amigo, pelas piadas bobas e pelas conversas profundas. Ao Henrique e à sua família, por se manterem

ao meu lado, por me apoiarem e me incentivarem durante esse tempo. Aos amigos do departamento e de fora, muitos vieram e se foram, outros se mantêm ao meu lado e compartilham alegrias e desafios, agradeço a todos pelos ensinamentos, pelos carinhos e pelas trocas!!!

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi, que, entre críticas e desafios de escrita, me apresentou sugestões de leitura que expressavam o que eu estava pensando e me ajudou a construir esse trabalho, que reflete tanto de mim e de meu momento atual. À banca, Profª. Drª. Luciana da Costa Dias e Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva, pela leitura e pelas contribuições para esse processo de escrita tão intenso.

Agradeço aos familiares, especialmente à minha mãe e aos meus avós, que me mandaram muitas energias boas durante todo esse período. Vocês são meu porto seguro, meu amor maior, meu abrigo, que carrego no coração. Agradeço aos amigos de Batatais que, mesmo de longe, me deram apoio para continuar, especialmente à Letícia Ferreira, que ficou ao meu lado em diversos momentos e que reforçou o quanto, mesmo à distância, mantém nossa cumplicidade e nosso apoio. Agradeço às minhas psicólogas e à minha médica, por me ajudarem a manter a saúde emocional, mental e física nesse período, cheio de caos, e a passar pelas crises de identidade que surgiram ao longo do caminho.

Agradeço à escola de música Samba Preto Choro Jazz, especialmente à professora Letícia Afonso, por me proporcionar, por meio das aulas de canto, uma conexão tão profunda comigo e com minha voz, além de uma amizade com trocas sensíveis sobre a vida. Agradeço ao Grupo Teatral Plenitude, por iniciar minha vida no teatro, que reverbera até hoje. Ao projeto Guri por me ensinar mais sobre música, algo que é tão importante em minha trajetória. À Vanessa Rodrigues, pela parceria no violão e por acreditar em minhas composições. Agradeço às amizades e às pessoas que fiz e conheci em cada lugar onde morei. Agradeço à cada pessoa e à cada lugar que me inspirou músicas, mesmo sem saber. Obrigada por tudo.

Agradeço a todos que fizeram parte desse ciclo! “Mãe, tô voltando!”, cheia de saudade de casa e criando saudades aqui de Ouro Preto. Agradeço à natureza, sentirei saudade das cachoeiras, que sempre renovaram minhas energias e as paisagens históricas e montanhosas que encantavam meus dias aqui. Ainda bem

que os ciclos findam, pois, assim, eles se renovam, me renovam! Não foi fácil, mas sigo me reinventando a cada instante, com um pouco de cada momento e de tudo o que senti no coração. <3

“Importante é recuperar o ser para o próprio ser.”

Elis Regina

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso analisa parte das contribuições do ensino de teatro, principalmente no espaço escolar, para que o estudante desse espaço tenha uma conduta crítica em relação à formação de sua identidade. Para tal, foram exploradas algumas noções acerca de identidade (HALL, 2011; BAUMAN, 2005) e também sua influência pela sociedade de consumo, por questões sociais e culturais, e pela indústria cultural (BAUMAN, 2001; DEBORD, 1997). Como metodologia, foram abordadas algumas reflexões geradas em sala de aula sobre o que forma um sujeito ou um personagem e alguns jogos teatrais de criação de imagens realizados nas aulas de arte, durante o estágio de Estágio Supervisionado: Planejamento e Regência I, na Escola Estadual Dom Pedro II, em Ouro Preto-MG, com as turmas de 1º e 3º ano do Ensino Médio, no segundo semestre do ano de 2018. As atividades teatrais possibilitaram aos estudantes ampliarem o olhar para si através da criatividade, expressividade e diálogos reflexivos. Este Trabalho de Conclusão de Curso procurou, assim, contribuir para o entendimento de identidade como algo fluido, que está em constante transformação, assim como o sujeito. Ressaltou, ainda, como esse processo pode ser ampliado por meio de aulas de teatro em um ambiente formal de ensino.

Palavras-chave: Educação teatral. Identidade. Indústria cultural. Padronização. Teatro.

ABSTRACT

This Course Conclusion Paper analyzes part of the contributions of theater teaching, especially in the school space, for the student of this space has a critical conduct in relation to the formation of his identity. For this reason, some notions about identity were explored (HALL, 2011; BAUMAN, 2005) and their influence on the consumer society, social and cultural issues, and the cultural industry (BAUMAN, 2001; DEBORD, 1997). As methodology, some reflections generated in the classroom about what forms a subject or a character and some theatrical games of creation made in the art classes, during the Regency I undergraduate internship, at Dom Pedro II State School, were approached, in Ouro Preto-MG, with the 1st and 3rd grades of High School, in the second semester of 2018. The theatrical activities allowed the students to broaden their gaze through creativity, expressiveness and reflective dialogues. This Course Conclusion Paper sought to contribute to the understanding of the identity as something fluid, which is in constant transformation, as well as the subject. It also emphasized how this process could be expand through drama classes in a formal teaching environment.

Keywords: Theatrical education. Identity. Cultural industry. Standardization. Theater.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fachada da Escola Estadual Dom Pedro II 45
Figura 2: Almoço em família 48
Figura 3: Briga 49
Figura 4: Construção (1) 50
Figura 5: Construção (2) 50
Figura 6: Viagem para a Lua (1) 51
Figura 7: Viagem para a Lua (2) 51

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **11**

1 SOBRE ALGUMAS NOÇÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS SUJEITOS **13**

1.1 Influências culturais e sociais para a identidade **15**

1.1.1 Padrões e narrativas pessoais e sociais *17*

1.2 Permeados pela indústria cultural: vida espetacular **19**

1.3 Questionamentos sobre identidade para Bauman **25**

1.4 Concepções de Identidades apresentadas historicamente por Hall **27**

1.5 Percepções do sujeito na sociedade a partir de Hall **29**

1.6 Descentramento de sujeito de acordo com Hall **30**

1.6.1 Segundo descentramento do sujeito por Hall *31*

1.6.2 Terceiro descentramento do sujeito por Hall *34*

1.6.3 Quarto descentramento do sujeito por Hall *34*

1.6.4 Quinto descentramento do sujeito por Hall *35*

1.6.5 Concluindo os descentramentos *35*

1.7 O que podemos entender por identidade? **36**

2 IDENTIDADE EM QUESTÃO NO AMBIENTE ESCOLAR **38**

2.1 O ensino de teatro como conscientização da autonomia **40**

2.2 Estudo de caso: questões e reflexões práticas ocorridas em sala de aula **44**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **54**

REFERÊNCIAS **56**

INTRODUÇÃO

Neste Trabalho de Conclusão de Curso, abordarei o tema “identidade” e algumas possíveis formas de perceber seus significados. A partir do Livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, de Stuart Hall (2011), traçarei prováveis significados que a palavra identidade adquiriu na sociedade moderna e contemporânea. Refletirei, a partir de *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*, de Zygmunt Bauman (2005), como, atualmente, a identidade pode ser entendida como algo fluido, que dança conforme o sujeito se move. Utilizarei também, como apoio, os livros *A representação do eu no cotidiano*, de Irving Goffman (2009), e *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, de Stuart Hall (2003), e alguns outros autores. As noções de identidade e suas relações com a indústria cultural serão observadas a partir de *Dialética do esclarecimento*, de Theodor Adorno e Max Horkheimer (1947), *Modernidade líquida*, de Zygmunt Bauman (2001), *A sociedade do espetáculo*, de Guy Debord (1997).

Para pensar o ensino de teatro e a sua importância na formação crítica do sujeito, serão utilizados alguns exemplos de atividades que realizei em um dos estágios de regência construídos durante minha graduação em Artes Cênicas (licenciatura), para possibilitar uma reflexão das atividades com potencial transformador, e perceber, assim, novas oportunidades do estudante se reinventar no ambiente escolar e na percepção da vida. Utilizei, para tal reflexão, os livros *Jogos teatrais na sala de aula*, de Viola Spolin (2007) e *O teatro pós-dramático na escola*, de Carminda André (2007). Acredita-se que, a partir de experiências teatrais vivenciadas na aula de Artes, o sujeito pode encontrar mais uma oportunidade de questionar padrões impostos, ao possibilitar um desenvolvimento crítico sobre si, de acordo com suas vivências e percepções subjetivas.

Para a exemplificação de tais possibilidades, no estudo de caso, apresentarei e analisarei atividades teatrais realizadas em turmas de estágio Estágio Supervisionado: Planejamento e Regência I, ocorridas durante o segundo semestre de 2018, na Escola Estadual Dom Pedro II, em Ouro Preto-MG, sob a supervisão do professor responsável pelas aulas de Arte. Essas aulas aconteceram nas turmas de

1º e 3º anos do Ensino Médio, em que foram desenvolvidas várias atividades, dentre elas, um debate reflexivo sobre o que é necessário para criar ou para inventar um personagem, e jogos teatrais de criação de imagens a partir de temas propostos. Essas atividades podem estimular, nos estudantes, a expressividade dos corpos, questionamento e olhar crítico sobre si, explorações não convencionais do espaço escolar, criatividade, concentração, trabalho em equipe, dentre outras percepções.

1 SOBRE ALGUMAS NOÇÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS SUJEITOS

Ao longo da vida, há momentos em que os sujeitos voltam sua atenção para a percepção acerca de sua subjetividade, para buscar, em partes, traçar um entendimento sobre as construções como sujeitos. A partir disso, é comum surgirem questionamentos sobre quem nós somos. Essa é uma pergunta que, dificilmente, terá uma resposta satisfatória e conclusiva, mas, mesmo assim, é possível que todo ser humano já tenha se feito essa pergunta e tentado, de alguma forma, buscar possíveis respostas para ela. Quando a pergunta “quem sou eu?” surge, o sujeito pode ir em busca do que define sua própria identidade.

Ao permanecer na expectativa de encontrar respostas, aquele que se depara com questionamentos sobre si poderá tentar identificar o que tem de diferente de outros sujeitos, e revelar, assim, o que há de singular em si mesmo. É possível, então, buscar justificativas históricas para definir quem ele é, ao pensar o contexto de sua época e perceber as influências que isso lhe causa. Esse sujeito pode observar que, mesmo assim, se difere de seus amigos e de seus conhecidos, que nasceram no mesmo momento histórico que ele. Pode procurar explicações em questões sociais e acabar identificando características semelhantes entre as pessoas que vivem em uma mesma classe ou um contexto social, mas também encontrará diferenças entre sua identidade e a dessas pessoas. Seguindo essa busca, podem surgir justificativas culturais para tentar encontrar suas respostas, algo que pode contemplar grande parte de da existência desse ser que se questiona, pois lhe confere a língua na qual se comunica, pensamentos, formas de se comportar e de agir. No entanto, o sujeito ainda pode encontrar diferenças notáveis entre as pessoas de sua cultura.

Se o sujeito seguir buscando o que pode definir a sua identidade, irá observar questões étnicas, de gênero, de sexualidade e questões religiosas. Mas também pode perceber que, apesar disso, ainda há algo que essas categorias não contemplam. O que seria, então, necessário para que pudesse se considerar único? Como perceber sua subjetividade e o que forma sua identidade? Para Hall (2011, p. 9):

> Um tipo deferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda tem um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo. Como observa o crítico cultural Kobena Mercer, "a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza" (MERCER, 1990, p. 43).

Hall (2011) afirma o quanto as paisagens culturais já não são suficientes para nos classificar como sujeitos, pois estamos criando deslocamentos na maneira de olhar para o que nos forma, o que acaba gerando uma crise de identidade. Aliás, isso é algo extremamente necessário para que a identidade possa ser colocada em questão. Hall (2011) também analisa a fragmentação das identidades como algo que vem ganhando destaque desde o final do século XX, época em que a internet passou a ter uma influência maior sobre os sujeitos, que puderam ter mais acesso a ela. Com a Revolução Industrial difundida, com o aumento da globalização e com bens de consumo se tornando necessidade, mais e mais pessoas passaram a adentrar nesse mundo de informações e de conexões proporcionado pelos aparelhos tecnológicos e pela internet. Com o avanço e a propagação da internet, é possível pensar que as pessoas têm mais contato com outras culturas, realidades diferentes da sua, o que amplia, assim, a ideia de um mundo globalizado, e cria, para o sujeito, a oportunidade de perceber e questionar sua posição e sua função no mundo.

A partir da percepção da fragmentação das identidades culturais, o sujeito que está passando por uma crise de identidade pode perceber que, mesmo sendo parecido com seus amigos e seus semelhantes, há algo que o diferencia e lhe caracteriza como único. Pode, então, se perguntar: o que é necessário para que eu possa me identificar como sujeito único no mundo? Esse sujeito pode se fazer essas perguntas, por não ter encontrado justificativas que comprovem sua exclusividade, ideia alimentada, talvez, por um desejo narcísico de ser único. Quando ele segue

fazendo questões sobre si, pode estar em contato com uma “crise de identidade”, que é essencial para se pensar a possibilidade de sua transformação.

O sujeito em crise acerca de sua identidade pode procurar algo que comprove materialmente a sua individualidade, como os códigos numéricos da certidão de nascimento, do Registro Geral (RG), do Cadastro de Pessoa Física (CPF) etc. Apesar disso, esses documentos não são capazes de reunir suas características subjetivas. Esses documentos podem, aparentemente, ser o primeiro sinal concreto de que um sujeito seria diferente dos demais. Eles podem trazer a percepção de que, mesmo parecido com outros de sua espécie, há realmente algo que o caracteriza como único. Ao perceber que a identidade de cada um pode ser formada por inúmeras influências, acredito que uma possível pergunta a se fazer, não é mais “o que torna o sujeito único?”, mas “o que compõe o sujeito na formação de sua identidade?”.

1.1 Influências culturais e sociais para a identidade

Mesmo antes de nascer, cada sujeito já está inserido em um ambiente cultural e social. Isso porque o país, a região, a classe social, a época e a sociedade em que se nasce têm diversas características que podem influenciar ou determinar como será essa gestação. Por exemplo, se o sujeito nascer em uma família com boa condição financeira, em um centro urbano de uma cidade grande, certamente, terá uma gestação e uma infância com condições diferentes de uma pessoa que nasça em uma família com pouca condição financeira em um espaço rural. Com isso, é possível perceber o quanto as características do meio podem determinar, desde cedo, como será parte da infância e quais as condições a que esses sujeitos estarão expostos.

A esse respeito, Hall (2003, p. 29) assinala que:

> Trata-se é claro, de uma concepção fechada de “tribo”, diáspora e pátria. Possuir uma identidade cultural nesse sentido é estar primordialmente em contato com um núcleo imutável e atemporal, ligando ao passado o futuro e o presente numa linha ininterrupta. Esse cordão umbilical é o que chamamos de “tradição”, cujo teste é o de sua fidelidade às origens, sua presença consciente diante de si mesma, sua “autenticidade”. É claro, um mito – com todo potencial real dos nossos mitos dominantes de moldar nossos imaginários, influenciar nossas ações, conferir significado às nossas vidas e dar sentido à nossa história.

Ao observar as influências da identidade cultural no sujeito, Hall (2003) descreve o quanto a tradição que conecta as temporalidades de forma contínua pode moldar a forma desse sujeito ser e viver no mundo, pois ela diz respeito ao passado e “arquiva”, em sua memória, formas de agir, positivas e negativas, que serão repetidas em seu futuro. A grande influência da cultura em que se está inserido trará a ele o desafio de entender o que pode ser “autêntico” e o que são padrões adquiridos pela tradição ou em seu processo de formação. Esse desafio apontado por Hall (2003), de que o sujeito mantenha uma presença consciente diante de si, pode entrar em conflito com os padrões e as narrativas pessoais ou sociais (que serão explicados a seguir) que podem ser construídas durante sua vida e “moldá-lo”. Isso porque, se o sujeito está exposto às inúmeras influências de sua cultura, pode ter dificuldade de identificar o que é autêntico.

Apesar das influências culturais que constituem a formação de uma pessoa, é perceptível que sua identidade se modifica ao longo de sua vida e que alguns padrões e narrativas são renunciados à medida que o tempo avança. Ao buscar entender melhor o que são esses padrões e essas narrativas, é possível perceber que o sujeito por estar exposto, desde cedo, às influências culturais. Ele acaba se habituando às formas de pensar, de agir e de reagir às influências à sua volta, ao moldar seu comportamento diante de cada situação do cotidiano, o que pode criar padrões e narrativas. Esses padrões são considerados como modos de pensar e agir que se repetem ao longo da vida, automaticamente, e pode não haver uma percepção crítica a seu respeito. Considera-se, ainda, as narrativas como a percepção pessoal desses padrões, que podem ser identificadas em atitudes de âmbito pessoal ou social.

1.1.1 Padrões e narrativas pessoais e sociais

Os padrões pessoais podem ser atitudes ou pensamentos que o sujeito pode ter com si mesmo, e que, sem perceber, reproduz em vários momentos de sua vida. Um exemplo disso é que, ao se lembrar de um acontecimento bom, é comum que se esboce levemente um sorriso, mesmo que involuntariamente, e isso se repete em boa parte das vezes em que esse acontecimento é lembrado, o que pode caracterizar um padrão, que pode ser reproduzido. Outro exemplo: em uma situação de medo, tende-se a evitar a exposição a algo que possa gerá-lo. Se alguém possui medo de altura, tende a sempre evitar lugares altos, mesmo que não haja o perigo de cair, pois se continua a manter um padrão de segurança. Esses padrões podem ser interpretados e identificados em diversos aspectos da vida, inclusive nos mais complexos.

As narrativas das pessoas podem ser entendidas da: o sujeito, quando identifica características em si, só pode fazê-lo a partir de uma ótica pessoal, ao considerar sua experiência de vida e sua formação de linguagem – que lhe permite analisar algo e dispor em palavras. Isso torna qualquer possível tentativa de definição de si, ou de algum padrão em si, uma narrativa do seu próprio eu, pois a associação de fatos pessoais só é estruturada em linguagem dessa maneira, devido às características de quem a faz. Isso remete a Certeau (1990, p. 63): “o enfoque da cultura começa quando o homem ordinário *se torna* narrador, quando define seu lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento”.

Quando o foco de entendimento é o padrão que se assume socialmente, é plausível pensar a condução de uma estrutura de pensamento ou de ações, causadas e justificadas por um agente externo ao sujeito. Ou seja, quando o sujeito tem ações apenas como reação às influências externas, ou quando repete atitudes que são socialmente aceitas, propositalmente ou não, pode reagir sem pensar se aquilo, de alguma maneira, lhe cabe ou condiz com o que verdadeiramente acredita. Um exemplo disso pode ser encontrado em Goffman (2009, p. 15-16):

> Afirmei que quando um indivíduo chega diante de outros suas ações influenciarão a definição da situação que vai se apresentar. Às vezes, agirá de maneira completamente calculada, expressando-se de determinada forma somente para dar aos outros o tipo de impressão que irá provavelmente levá-los a uma resposta específica que lhe interessa obter. Outras vezes, o indivíduo estará agindo calculadamente, mas terá, em termos relativos, pouca consciência de estar procedendo assim. Ocasionalmente, irá se expressar intencional e conscientemente de determinada forma, mas principalmente, porque a tradição de seu grupo ou posição social requer este tipo de expressão, e não por causa de qualquer resposta particular (que não a vaga aceitação ou aprovação), que provavelmente seja despertada naqueles que foram impressionados pela expressão. Outras vezes as tradições de um papel pessoal poderão levá-lo a dar uma impressão deliberada de determinada espécie e, contudo, é possível que não tenha, nem consciente nem inconsciente, a intenção de criar tal impressão.

Nesse trecho de Goffman (2009), é possível observar como o sujeito se “molda” diante de outras pessoas, na intenção de causar determinada reação, ou até por estar habituado a agir de forma diferente na presença de determinado grupo de seu ciclo social. A cultura de uma pessoa pode criar facilmente essa situação, pois se o sujeito pertence a uma cultura que acredita que determinada atitude é correta, levará um tempo para que aquele que nasce inserido nessa cultura possa notar que existe outra maneira de ver e perceber o mundo. Isso é perceptível, principalmente, no momento em que Goffman (2009) aponta para a influência que as tradições terão nas atitudes do sujeito, que pode perceber, ou não, que age influenciado pelas tradições da cultura a qual pertence.

Por sua vez, a criação de narrativas sociais pode ser entendida por meio de atitudes e ações que o sujeito tem, mas que não são espontaneamente dele, e sim o resultado das influências externas. Essas narrativas podem se dar a partir do senso comum ou do sistema de regras (leis) que abrange a cultura na parte do mundo em que o sujeito vive. Também pode ocorrer a partir de influências imagéticas e comerciais, que sugerem um desejo ou uma necessidade de consumo de algum produto do qual nunca sentiu falta. O agente externo influenciador pode ser pessoas próximas ou distantes de sua vida, mas que sempre impuseram que esse sujeito deveria fazer algo ou agir de determinada maneira. Isso pode fazer com que ele crie sistemas de pensamentos ou ações em comum com as pessoas que vivem no mesmo local que ele, que passe a acreditar e a entender essa forma de ver o mundo como parte de sua subjetividade. Mesmo que isso lhe cause sensações

desagradáveis, ele aprende a reproduzir esses pensamentos e essas ações em sua vida, pois aprendeu a “ler” e a “narrar” o mundo por meio dessa perspectiva.

> Reconhecido como científico, seu discurso não passava da linguagem ordinária dos jogos táticos entre poderes econômicos e autoridades simbólicas. [...] Enquanto diz respeito à linguagem, a questão filosófica consistia sobretudo em interrogar, em nossas sociedades técnicas, a grande partilha entre as discursividades reguladoras da especialização (elas mantêm uma *razão* social por compartimentos estanques operatórios) e as narratividades do intercâmbio massificado (multiplicam as *astúcias* que permeiam ou refreiam uma *circulação* numa rede de poderes) (CERTEAU, 1990, p. 67-68).

Certeau (1990) evidencia o quanto o discurso de um sujeito (produzido por meio da linguagem) reflete o que seus líderes econômicos e autoritários propagam, a fim de massificar e de regular padrões e narrativas. Como uma tentativa de manter uma razão coletiva, esses poderes econômicos e essas autoridades simbólicas apresentam narrativas e ideias criadas para massa, que pode reproduzi-las automaticamente, sem senso crítico. Isso pode ter, como consequência, uma manipulação social por meio de narrativas e de padrões que se propagam entre as pessoas, além de uma espetacularização da vida, dada pela necessidade de reagir a essas ideias criadas para a massa, o que evidencia o quanto a cultura e o meio em que o sujeito vive são fortemente influenciadores de sua identidade, de sua forma de agir, de pensar e de enxergar o mundo.

1.2 Permeados pela indústria cultural: vida espetacular

Quando se pensa em “sociedade do espetáculo”, existem várias possibilidades para explorar o pensamento. Debord (2003), ao escrever sobre o assunto, evoca situações corriqueiras e complexas para examinar, assim como, a intenção de uma manipulação que afeta a todos na sociedade e sua influência e autonomia nas relações interpessoais e sociais. Debord (2003, p. 14) afirma que um conjunto de imagens não é o espetáculo em si, e evidencia que o espetáculo seria

“uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens”, o que proporciona atenção para as relações sociais afetadas por essas imagens que são difundidas pelos meios de comunicação e de informação.

> A alienação do espectador em favor do objeto contemplado (o que resulta de sua própria atividade inconsciente) se expressa assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende a sua própria existência e seu próprio desejo. Em relação ao homem que age, a exterioridade do espetáculo aparece no fato de seus próprios gestos já não serem seus, mas de um outro que os apresenta por ele. É por isso que o espectador não se sente em casa em lugar nenhum, pois o espetáculo está em toda a parte (DEBORD, 2003, p. 24).

Debord (2003) analisa como a sociedade do espetáculo está presente nas relações pessoais e sugere que o espetáculo está presente em toda parte, que influencia e gera padrões e narrativas nos sujeitos. Para ele, o espetáculo é como algo que foge dos desejos naturais do sujeito, mas é alimentado por uma necessidade de consumo padronizado, de criar um “eu” voltado apenas a essas necessidades mercadológicas da massa (DEBORD, 2003). O próprio sujeito torna-se um espetáculo de si mesmo, na medida em que expressa uma imagem alienada de si, que reforça a manipulação gerada a partir das imagens, presentes nos meios televisivo, virtual e jornalístico, nas propagandas impressas nas ruas, nos lugares e objetos etc. São, principalmente, os meios de comunicação e informação que divulgam as imagens às massas, e são pautados em interesses econômicos que se focam em atingir a cultura de massa. Ressalta-se que os meios de informação e de comunicação ganharam evidência com o ímpeto das indústrias, na Revolução Industrial, e em sua atuação na divulgação de imagens manipuladas, identificada, por Theodor Adorno e Max Horkheimer, como indústria cultural.

A indústria cultural visa, a partir da demanda do mercado financeiro, criar necessidades e oferecer produtos, muitas vezes, “desnecessários”, por meio de mídias e imagens criadas para mediar e influenciar o comportamento e as sensações das pessoas. Como consequência, isso causará, ilusoriamente, uma realização pessoal no ato de consumir, uma sensação que pode ser percebida como efêmera. Como apresentam Adorno e Horkheimer (1947, p. 57):

> O facto de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais. O contraste técnico entre poucos centros de produção e uma recepção dispersa condicionaria a organização e o planejamento pela direção. Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência.

É possível perceber que essa indústria cria padrões de necessidade, que consideram os sujeitos como se fossem iguais e padronizados, e que descartam, aparentemente, as identidades particulares de cada possível sujeito. Um exemplo disso é que os sentimentos dos sujeitos têm se tornado algo mediado pela indústria cultural, que cria, diariamente, estereótipos sobre como eles devem ser demonstrados ou que cria padrões e modelos que se repetem inconscientemente e que são reproduzidos diariamente nas ações das pessoas. No caso do sentimento do “amor”, a lembrança pode ser uma cena de novela, de filme, de livro ou de alguma história contada. Apesar disso, dificilmente, seria possível reproduzir esse acontecimento nas vidas, o que causa a tentativa utópica de por meio de uma narrativa pessoal criada sobre a definição da palavra amor, influenciada pela narrativa social, chegar a um significado padronizado, que faz com que os sujeitos, muitas vezes, exijam, em seus relacionamentos, esse padrão, que pode não atender às suas reais necessidades pessoais em uma relação amorosa.

Com o avanço tecnológico e com os meios de comunicação de massa agindo constantemente, a mediação de imagens passou a ser dada por novos aparelhos eletrônicos e de mídia, o que causa alterações na logística social, pois a indústria cultural passou a utilizar, em grande escala, esses aparelhos como ferramenta de manipulação do pensamento social e como reprodutores de informações de todos os lugares, o que possibilita, por exemplo, que as pessoas tenham acesso à novas culturas, outros países e pessoas de diferentes grupos sociais. Após a globalização e com essa possibilidade de saber sobre as coisas distantes, das quais não se está diretamente envolvido ou participando, pode existir uma limitação, em que se passa a conhecer o mundo por meio de imagens reproduzidas e espetacularizadas, mas se diminui a ação diante delas. Isso torna os sujeitos cada vez mais passivos, alienados e distantes dos acontecimentos, e provoca, muitas vezes, uma comoção momentânea e passageira, pertencente a um padrão sentimental mediado pela indústria cultural.

Em relação a isso, é possível se atentar à ideia de “contemplação passiva” (JAPPE, 2005), que trata, em partes, de olhar a vida por meio de um cubículo, assistindo-a praticamente como se o sujeito estivesse dentro de uma televisão ou de um celular. Ou, ainda, quando as vidas são divulgadas virtualmente nas redes sociais, como se fossem um espetáculo que deve ser visto e observado por todos. Da mesma forma, os sujeitos se interessam em assistir aos espetáculos das vidas alheias. É como se estivessem na sociedade apenas com a função de espectadores, pois perdem autonomia, autenticidade e originalidade. Essa relação intensa com as redes sociais também causa uma espetacularização de si, pois faz cada vez mais pessoas exporem suas vidas, de formas, muitas vezes, não condizentes com a realidade, uma vez a expectativa social é, geralmente, diferente da realidade vivida. A partir disso, é possível observar a colocação de Sibilia (2008, p. 115-116):

> Tanto a exibição da intimidade como a espetacularização da personalidade, esses dois fenômenos que hoje proliferam como as duas faces de uma mesma moeda, denotam um certo deslocamento dos eixos em torno dos quais as subjetividades modernas se construíam. Por um lado, registra-se o abandono daquele lócus interior, em proveito de uma gradativa exteriorização do *eu*. Por isso, em vez de solicitar a técnica da introspecção, que procura olhar para dentro de si a fim de decifrar o que se é, as novas práticas incitam o gesto oposto: impelem a se mostrar para fora. Complementando essas complexas movimentações, também é possível detectar deslizamentos em outros alicerces da subjetividade: os abalos não concernem apenas àquele eixo “espacial”, mas também àquilo de poderíamos denominar seu eixo “temporal”. Isto é, o estatuto do passado como outro embasamento crucial do *eu* moderno. Com esse duplo deslocamento, mudam as regras de constituição do eu. Transforma-se aquela primeira pessoa do singular que era autor, narrador e protagonista dos diários íntimos tradicionais. Apesar de sua permanência como fatores ainda muito relevantes hoje em dia, tanto o cultivo da interioridade psicológica como a reconstrução do passado individual parecem perder peso na hora de definir o que cada um é. Por isso, não se trata apenas de um abatimento na contemplação introspectiva, mas também o olhar retrospectivo tende a se extinguir nas novas práticas autorreferentes, atenuando seu valor outrora primordial na constituição da própria vida como relato.

Sibilia (2008) assinala como esse espetáculo da vida pessoal, criado nas redes sociais, pode estar afetando a formação das subjetividades, da definição de “eu”. De acordo com ela, a partir do espetáculo, muda a forma de se olhar para o “nós”, pois os sujeitos não estão mais preocupados em procurar “dentro de si” as

respostas para entender quem são. Têm criado essa busca na exposição de si, por meio do olhar externo, “de fora”. Esses deslocamentos dos eixos “espacial” e “temporal” em torno dos quais se constituem as formações da subjetividade estão mudando a forma como o “eu” tem sido entendido (SIBILIA, 2008). Os sujeitos não se veem mais como “construtores” de suas vidas, pois passam a buscar, por meio da contemplação do mundo externo, padrões que os ajudem a definir “quem são”, por meio da “exibição da intimidade” e da “espetacularização da personalidade”.

Essa reflexão de Sibilia (2008) pode ser comparada com a definição de imagem feita por Kehl (2003, p. 236): “é a imagem (televisiva, publicitária, jornalística etc.) que *constitui a massa no instante da recepção*, pois, para atingir as multidões em sua diversidade e em sua complexidade, precisa fazer *tábula rasa* das diferenças”. Ou seja, os sujeitos estão, atualmente, cada vez mais susceptíveis a buscar, em imagens midiatizadas, as respostas sobre seu “eu”. Por sua vez, a indústria cultural está ainda mais interessada em produzir essas imagens para criar padrões massificados.

> Se foi o destino do *fetichismo da mercadoria* ocultar das vistas a substância demasiado humana da sociedade de *produtores*, é papel do fetichismo da subjetividade ocultar a realidade demasiado comodificada da sociedade de *consumidores.* A “subjetividade” numa sociedade de consumidores, assim como a “mercadoria” numa sociedade de produtores, é (para usar o oportuno conceito de Bruno Latour) um *fatiche* um produto profundamente humano elevado à categoria de autoridade sobre-humana mediante o esquecimento ou a condenação à irrelevância de suas origens demasiado humanas, juntamente com o conjunto de ações humanas que levaram ao seu aparecimento e que foram condição *sine qua non* para que isso ocorresse. No caso da mercadoria na sociedade de produtores, foi o ato de comprar e vender sua capacidade de trabalho que, ao dotá-la de um valor de mercado, transformou o produto do trabalho numa mercadoria – de uma forma não visível (e sendo oculta) na aparência de uma interação autônoma de mercadorias. No caso da subjetividade na sociedade de consumidores, é a vez de comprar e vender os símbolos empregados na construção da identidade – a expressão supostamente pública do “*self*” que na verdade é o “simulacro” de Jean Baudrillard, colocando a “representação” no lugar daquilo que ela deveria representar –, a serem eliminados da aparência do produto final. A “subjetividade” dos consumidores é feita de opções de compra – opções assumidas pelo sujeito e seus potenciais compradores; sua descrição adquire a forma de uma lista de compras. O que se supõe ser a materialização da verdade interior do self é uma idealização dos traços materiais – “objetificados” – das escolhas do consumidor (BAUMAN, 2008, p. 23-24).

Assim, influenciados pelos padrões criados pela indústria cultural, as relações e ações dos sujeitos são mediadas por imagens fetichistas e mercadológicas, com ideais a serem atingidos. Ao mesmo tempo, tem sido dado menos valor às subjetividades, às particularidades e às diferenças, principalmente no mundo comercial. Isso porque, mesmo que as propagandas comecem a, aparentemente, "apoiar" as subjetividades das minorias, podem fazer por identificá-las como consumidoras. Quando as empresas percebem que questões sociais estão sendo colocadas em pauta, criam estratégias de *marketing* apenas porque entendem essas pessoas como público consumidor.

É possível observar, a partir disso, o quanto o sujeito não é ativo na escolha de sua formação, porém ele está lá, crescendo e considerando as micro e macro influências que o inserem no espetáculo, ou como diria Debord (1997, p. 30), "o espetáculo é o momento em que a mercadoria ocupou totalmente a vida social. Não apenas a relação com a mercadoria é visível, mas não se consegue ver nada além dela: o mundo que se vê é o seu mundo". O sujeito pode seguir reagindo às exposições manipuladas de diversos produtos de consumo que acredita serem necessários para compor sua "caixinha criada de felicidade" e tantas outras idealizações, sem se dar conta, durante muito tempo, de suas próprias vontades.

Quando isso acontece, o sujeito pode não perceber se há alguma possibilidade de ser ativo e não reativo a toda a reverberação que lhe atinge interna e externamente. Isso porque essas narrativas e esses padrões criados pela indústria cultural podem compor quem esse sujeito é, o padronizando o máximo possível, de modo que pensar em maneiras de não reagir a isso e de construir formas autônomas de ação seria um desafio aparentemente utópico. Quando o sujeito se habitua a consumir e agir como lhe é indicado por essas imagens, "o consumidor real torna-se consumidor de ilusões. A mercadoria é essa ilusão efetivamente real, e o espetáculo é sua manifestação geral" (DEBORD, 1997, p. 33).

É possível perceber, então, que a formação da subjetividade está fragmentada pela indústria cultural, pois, com corpos e ideais padronizados, o sujeito acaba não buscando a percepção de si mesmo e se contenta em reproduzir imagens que lhes são apresentadas. Uma vez que todos os sujeitos são consumidores da indústria cultural e, mesmo que tenham uma falsa ideia de

liberdade, já estão, majoritariamente, inseridos nessa relação panóptica (BENTHAM, 1785). São observados pelo “Grande Irmão”, que tudo vê (como apresenta George Orwell, em *1984*), uma vez que já expõem espontaneamente suas vidas, pois suas subjetividades, que acreditam ser autônoma, podem ser majoritariamente fabricadas e espetacularizadas, o que os distanciam cada vez mais emocionalmente dos acontecimentos, das pessoas e de si mesmos, já que tudo é cabível de naturalização e de um olhar alienado.

1.3 Questionamentos sobre identidade para Bauman

Em algum momento da vida, é possível se questionar sobre o que forma os indivíduos como sujeitos. É possível perceber que algumas ações são reproduzidas de forma habitual, seja por tradição, aprendizado cultural ou social, ou até pelas influências das imagens padronizadas que a indústria cultural apresenta. Há, diante disso, a possibilidade de perceber que algumas ideias e comportamentos que compõem os sujeitos são padrões sugeridos ao longo da vida, porém que não necessariamente fazem sentido. São padrões aos quais os sujeitos foram acostumados a se apegar na falta de outras referências que compusessem sentido de ser. Assim, quando um sujeito passa a repensar “quem eu sou?”, entra em conflito com muitos dos padrões e das narrativas que lhe foram empregadas durante a vida, mas como o sujeito poderia pensar sobre si, para além dessas influências? Como pensaria sua identidade? Para Zigmunt Bauman (2005, p. 21-22):

> A “identidade” só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta. Atualmente, é mais difícil esconder essa verdade do que no início da era moderna. As forças mais determinadas a ocultá-la perderam o interesse, retiraram-se do campo de batalha e estão contentes com a tarefa de encontrar ou construir uma identidade para nós, homens, mulheres, individual ou separadamente, e não conjuntamente. A fragilidade

> e a condição eternamente provisória da identidade não podem mais ser ocultadas. O segredo foi revelado. Mas esse é um fato novo, muito recente.

Bauman (2005) percebe a identidade como algo fluido e que deve ser inventado ao longo da vida, que se modifica e não encontra forma fixa, algo frágil, que está em transformação constante. O autor evidencia que percebeu quando se questionando sobre sua identidade ao notar sua "identidade nacional" desestruturada. Bauman conta que havia sido exilado da Polônia, seu país de origem, porém quando foi receber seu título de *Doutor Honoris Causa* da Universidade Charles, em Praga, capital da República Tcheca, deveria escolher o hino de qual país seria tocado nesse momento. Apesar de se identificar com seu atual país, a Grã-Bretanha, teve dúvidas entre escolher o hino de seu país de origem ou o do atual, pois não considerava o país como "seu", ao ponto de escolher seu hino para a cerimônia. Acabou decidindo, influenciado por sua companheira, a escolher o hino da Europa, pois, de certo modo, estaria incluindo e excluindo, simultaneamente, os dois lugares com os quais se identificava. Ele, a partir da dúvida e do desconforto desse novo questionamento, se coloca a refletir, no instável contexto de "modernidade líquida" (BAUMAN, 2001), sobre como as identidades existentes nas relações sociais e culturais também estão em contínua transformação.

> As identidades parecem fixas e sólidas apenas quando vistas de relance, de fora. A eventual solidez que podem ter quando contempladas de dentro da própria experiência biográfica parece frágil, vulnerável e constantemente dilacerada por forças que expõem sua fluidez e por contracorrentes que ameaçam fazê-la em pedaços e desmanchar qualquer forma que possa ter adquirido (BAUMAN, 2001, p. 98).

É possível perceber que Bauman (2005) enuncia identidades que se apresentam coletivamente, como sociais, culturais, profissionais, religiosas, sexuais, que, geralmente, têm definições conhecidas socialmente, porém que se apresentam com narrativas particulares (mesmo que com alguma semelhança com as demais), para cada uma das pessoas. O autor também assinala que o sujeito não "encontrará" sua identidade concluída, o mais próximo a isso, seria bastar-se ao que lhe é imposto (BAUMAN, 2005). Para que o sujeito possa evitar a artificialidade

esperada socialmente, ou seja, a reprodução de padrões sem postura crítica sobre suas próprias vontades, deverá inventar sua identidade constantemente, visto sua impossibilidade de permanência e conclusão definitiva. Isso não quer dizer que o sujeito deva negar sua cultura e influências sociais, mas perceber dentre as subjetividades que lhe compõe, o que corresponde às suas próprias vontades e, a partir dessa percepção de suas vontades, se reinventar, visto que sua identidade permanece sempre fluida e mutável, apesar das influências.

1.4 Concepções de identidades apresentadas historicamente por Hall

Já para Hall (2011, p. 10), há três diferentes concepções para se pensar a identidade: “a) sujeito do Iluminismo, b) sujeito sociológico e c) sujeito pós-moderno”, como define a seguir. De acordo com o autor, o sujeito do Iluminismo

> estava baseado numa concepção humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo (HALL, 2011, p. 11).

Essa concepção de identidade ressalta a ideia de uma essência “pura” e única, que permaneceria intacta durante a vida do sujeito, como se ela já lhe fosse concebida “pronta” desde seu nascimento. Ela afirma que o sujeito teria sua identidade “pré-definida” ao longo de sua vida e que ia descobrindo sobre ela ao se voltar, principalmente, para questões pessoais e individuais. É possível comparar esse modo de perceber a identidade com escritos de contexto iluminista, que tentam colocar em evidência essa essência natural, que nasce com o indivíduo e que é “corrompida” pela sociedade à sua volta, que o distancia dela.

Por sua vez, a identidade do sujeito sociológico:

> é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 2011, p. 12-13).

Essa segunda noção traz um questionamento sobre a ideia de essência central, em um contexto de mundo moderno, pois se acredita, nesse ponto, que o mundo exterior ao sujeito influencia a formação de sua identidade. O sujeito pode perceber que essa essência interna não é a única responsável pela sua formação, e que as pessoas e as influências à sua volta são capazes de modificar ou de transformar essa essência, na medida em que “mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava” (HALL, 2011, p. 11). A identidade, então, é como algo que permeia o universo pessoal em relação direta com o que é externo a esse sujeito, pois considera os padrões externos como organizadores de subjetividades internas.

Na terceira concepção de identidade, o sujeito pós-moderno,

> conceptualizado, como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (HALL, 2011, p. 13-14).

Nessa terceira concepção, Hall (2011) traz o contexto pós-moderno e a questão de que as identidades estão se tornando fragmentadas. O sujeito está composto por uma variável quantidade de identidades contraditórias e paradoxais, que coexistem em seu ser, e se assemelham à questão da fluidez da identidade colocada por Bauman (2005). De acordo com essa terceira concepção, apresentada por Hall (2011), no sujeito, estão presentes, além de identidades que se contradizem, a impermanência dessas identidades, que é influenciada não mais por uma essência fixa, mas pela complexidade e pela instabilidade do mundo à sua volta, tais como as influências culturais e sociais.

Tanto Hall (2011) quanto Bauman (2005) afirmam que tentar buscar uma definição de identidade no mundo atual seria apenas uma tentativa falha de garantia

de segurança, ao se apegar a significados ultrapassados, pois o mundo, como tal, globalizado, estaria sempre trazendo novas influências para o sujeito (e também para a cultura), que responderia com a percepção e a reflexão de sua identidade sempre de uma nova forma. Sobre isso, Hall (2011, p. 13) pontua: “se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte, é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’ (veja HALL, 1990)”.

1.5 Percepções do sujeito na sociedade a partir de Hall

Apoiado no pensamento de Laclau (1990), Hall (2011) reflete sobre o deslocamento da sociedade, que se apresenta com “uma pluralidade de centros de poder” (LACLAU, 1990 *apud* HALL, 2011, p. 17) – pensamento semelhante ao de Foucault, ao tratar das relações microfísicas de poder. Laclau (1990) afirma que a sociedade não pode ser vista com algum princípio organizador único, mas como algo que, constantemente, se descentraliza ou se desloca para fora de si mesma, o que possibilita, a partir de fragmentações, que o sujeito experimente diversas formas de identidades.

Para Laclau (1990), esse deslocamento da sociedade “desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos e o que ele chama de ‘recomposição da estrutura em torno de pontos nodais particulares de articulação’” (LACLAU, 1990, p. 40 *apud* HALL, 2011, p. 18). Ou seja, a fragmentação das definições de identidades possibilitaria, consequentemente, uma reinvenção contínua delas, tanto a partir das mudanças estruturais constantes da sociedade, como na percepção flutuante sobre a formação de si.

Nessa percepção, o sujeito poderia se identificar com mais de uma identidade ao mesmo tempo e poderia pertencer a diferentes identidades sociais (“políticas de identidades”), que representam um grupo de pessoas ou um

movimento social, por exemplo, o “feminismo apelava às mulheres, a política sexual aos gays e lésbicas, as lutas raciais aos negros, o movimento antibelicista aos pacifistas, e assim por diante” (HALL, 2011, p. 45). Mas onde ficaria a subjetividade do sujeito nessa composição de identidades? Hall (2011) traz o pensamento de Descartes para pensar sobre essa questão:

> Descartes postulou duas substâncias distintas – a substância espacial (matéria) e a substância pensante (mente). [...] No centro da “mente” ele colocou o sujeito individual, constituído por sua capacidade para raciocinar e pensar. “*Cogito ergo sum*” era a palavra de ordem de descartes: “Penso, logo existo” (ênfase minha). Desde então esta concepção do sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento, tem sido conhecida como “sujeito cartesiano” (HALL, 2011, p. 27).

O modelo cartesiano seria como perceber que a essência estaria no pensamento, pois, só a partir do pensamento, o sujeito seria capaz de perceber o mundo à sua volta e de criar “narrativas” sobre ele. Porém, é um desafio lidar com as formas do pensamento humano, devido ao seu caráter paradoxal, que busca recursos do imaginário para explicar questões da realidade. Nem tudo o que é pensado existe no campo do real, o que resulta em falhas lógicas para o desenvolvimento desse pensamento. O pensamento de Descartes estaria ligado, ainda, à noção de essência como identidade fixa, algo que não se adequa muito bem no momento atual, em que as influências externas são inúmeras e a identidade, que tem desde pequenas mudanças à grandes transformações, com base nas vivências e nas percepções subjetivas de cada sujeito, é considera fluida e não fixa.

1.6 Descentramento de sujeito de acordo com Hall

Pensando sobre o descentramento do sujeito, Hall (2001, p. 32) apresenta a relação entre “indivíduo e sociedade”, como algo dual, em que um está separado do outro, mas mantém sua conexão. Essa dualidade também pode ser vista quando Descartes assinala a relação entre mente e matéria, porém, nesse

momento, o enfoque será voltado para a relação apresentada por Hall (2001). Nessa relação, é possível pensar que “os indivíduos são formados subjetivamente através de sua participação em relações sociais mais amplas; e, inversamente, do modo como os processos e as estruturas são sustentados pelos papéis que os indivíduos neles desempenham” (HALL, 2011, p. 31). Ou seja, o sujeito e a sociedade estão em constante conexão, dado que o sujeito é influenciado por suas relações na sociedade e seu modo de ser pode sustentar a forma como essas relações acontecem.

1.6.1 Segundo descentramento do sujeito por Hall

Para Hall (2011, p. 36-37), o segundo descentramento

> no pensamento ocidental do século XX vem da descoberta do inconsciente por Freud. A teoria de Freud de que nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma “lógica” muito diferente da Razão, arrasa com o conceito do sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada. A teoria de Freud [...] arrasa com o conceito de sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada – o “penso, logo existo”, do sujeito de Descartes (HALL, 2011, p. 36-37).

Ou seja, com a contribuição de Freud, o sujeito de Descartes, assim como o pensamento de uma essência fundamental, perde o seu destaque, já que, agora, esse sujeito teria, como referência para sua formação, todo o processo correspondente à noção de inconsciente e às relações que envolvem o próprio sujeito. Então, além das relações conscientes com o mundo, o sujeito seria formado, também, por uma série de influências simbólicas, que permeariam questões interiores e subjetivas das quais ele não tem controle. Essas questões são como lacunas do campo consciente, e fariam sua conexão com a realidade a partir dessa nova forma encontrada, pois, de acordo com Garcia-Roza (1936, p. 174), “o

inconsciente é uma forma e não um lugar ou uma coisa. Melhor dizendo: ele é uma lei de articulação e não a coisa ou o lugar onde essa articulação se dá".

O inconsciente se encontraria, portanto, vazio, visto sua função simbólica e não de "lugar":

> O acesso ao simbólico é, portanto, a condição necessária para a constituição do inconsciente e, evidentemente, também do consciente. Inconsciente e consciente se formam por efeito de um mesmo ato e não o segundo como um epifenômeno do primeiro. É a aquisição da linguagem que permite o acesso ao simbólico e a consequente clivagem da subjetividade. No entanto, a linguagem é instrumento do consciente e não do inconsciente. Este é constituído sobretudo de representações imagéticas, ficando a linguagem restrita ao campo do pré-consciente-consciente. [...] O que a linguagem vai permitir – e esta é uma tese defendida por Lacan – é um afastamento do indivíduo em relação à vivência, o que lhe possibilita não apenas uma certa autonomia com respeito à realidade, mas também o nomear-se a si próprio como um Eu. (GARCIA-ROZA, 1936, p. 176-177).

Esse pensamento é profundamente pesquisado por psicanalistas devido ao seu caráter complexo e plural. Dentre eles, Lacan trouxe, a partir de Freud, uma contribuição na abordagem do campo da linguagem. É com a linguagem que o sujeito pode se nomear como tal, que pode identificar o "sujeito do inconsciente" como aquele que pode observar a si, na terceira pessoa, como se fosse outro, e que, dada essa observação, pode ter mais consciência sobre as ações desse eu que observa e evitar apenas reagir às influências lançadas em sua própria vida.

É também a partir da linguagem, que é dada ao sujeito em seu nascimento – pois ele, já ao nascer, está imerso em um meio cultural –, que ele pode formar seus pensamentos e seu campo consciente, assim como tentar expressar sua subjetividade e o que lhe perpassa no campo inconsciente. É ainda na linguagem que o sujeito poderá se identificar como tal nas relações com o outro, pois, para Lacan (1964), o sujeito, até então vazio de significantes, encontra-se preenchido ao encontro de outro sujeito, que também terá novo significante ao contato com esse primeiro, visto o significante ser o atributo de predicados que um fará ao outro, inconscientemente, e que reflete, assim, a si próprio.

> O significante produzindo-se no campo do Outro faz surgir o sujeito de sua significação. Mas ele só funciona como significante reduzindo o sujeito em instância a não ser mais do que um significante, petrificando-o pelo mesmo movimento com que o chama a funcionar, a falar, como sujeito (LACAN, 1964, p. 197).

É nessa relação de espelho que Hall (2011) assinala, de forma sucinta, uma contribuição de Lacan sobre a formação do sujeito a partir da linguagem:

> A leitura que pensadores psicanalíticos, como Jacques Lacan, fazem de Freud é que a imagem do eu como inteiro e unificado é algo que a criança aprende gradualmente, parcialmente, e com grande dificuldade. Ela não se desenvolve naturalmente a partir do interior do núcleo do ser da criança, mas é formada em relação com os outros; especialmente nas complexas negociações psíquicas inconscientes, na primeira infância, entre a criança e as poderosas fantasias que ela tem de suas figuras paternas e maternas. Naquilo que Lacan chama de "fase do espelho", a criança que não está ainda coordenada e não possui qualquer autoimagem como uma pessoa "inteira", se vê ou se "imagina" a si própria refletida – seja literalmente, no espelho, seja figurativamente, no "espelho" do olhar do outro – como uma pessoa inteira (LACAN, 1977 *apud* HALL, 2011, p. 37).

É possível perceber as contribuições de Lacan (1977), citadas por Hall (2011), principalmente no que diz respeito à formação do eu e do inconsciente do sujeito, que necessita das influências externas para poder formular a própria linguagem na qual está submetido e utiliza dela para tentar se definir-se: "é assim, o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica – incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual" (HALL, 2011, p. 38). A maioria das contribuições para a formação do sujeito serão feitas de forma inconsciente e ocorrem, principalmente, em sua infância no processo de se espelhar nas pessoas à sua volta. Isso porque o sujeito aprende sobre si na interação com o outro, e, assim, forma sua concepção de sujeito, que seguirá sendo transformada na interação com o exterior e com os outros sujeitos ao longo do tempo.

1.6.2 Terceiro descentramento do sujeito por Hall

Retomando o raciocínio de Hall (2011, p. 40), o terceiro descentramento apresentado é a existência da língua como um “sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós”. A língua, que não tem forma final, é utilizada em diversos contextos e com o objetivo de nomear o que há no mundo ou no imaginário, porém cada palavra que compõe a linguagem do sujeito predispõe de significados que não podem ser anulados, e significados que estão suscetíveis as diferentes interpretações o que torna instável a tentativa de chegar a definição única de algo. Por isso, essa predisposição de significados ocorreria com a identidade: qualquer tentativa de resumir o conceito a um único significado seria falho, dado os significados plurais de cada palavra que compõe a linguagem.

1.6.3 Quarto descentramento do sujeito por Hall

O quarto descentramento abordará, a partir da perspectiva de Foucault, a ideia de “poder disciplinar”, que “está preocupado, em primeiro lugar, com a regulação, a vigilância é o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, em segundo lugar, o indivíduo e do corpo” (HALL, 2011, p. 42). Esse poder tem, por objetivo, reafirmar o condicionamento da vida das pessoas, ao manter o sistema social existente e os padrões positivos e negativos do sujeito. Está também associado à noção de “corpo dócil”, em que é possível pensar um ser humano manipulado por conceitos disciplinares, com um corpo padronizado, voltado para a individualidade e a relação com seu corpo, pois, “quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual” (HALL, 2011, p. 44).

1.6.4 Quinto descentramento do sujeito por Hall

O quinto descentramento proposto por Hall (2011, p. 44), aborda “o impacto do feminismo, tanto como uma crítica teórica, quanto como um movimento social”. Esse movimento questiona tanto o caráter do meio político social, como recorre às noções de cultura e de identidade social, ao contribuir para a criação da noção de política de identidade. Sua colocação fundamental é que, até então, “a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas)” (HALL, 2011, p. 46) eram considerados como do campo do sujeito, mas passaram a ser de responsabilidade social. Essa contribuição pode ser reforçada pelo *slogan* do feminismo: “o pessoal é político” (HALL, 2011), ao abrir, então, o privado ao público e visibilizar, assim, o surgimento de debates em diversas áreas do campo do sujeito.

1.6.5 Concluindo os descentramentos

Após a reflexão sobre esses descentramentos do sujeito, é descrita a problematização sobre a complexidade que é definir uma identidade nacional ou particular, pois tentar agrupar todas as pessoas de um determinado lugar a partir de características semelhantes é, para Hall (2011), uma tentativa utópica de, por meio de uma narrativa compactuada pelo senso comum, acreditar que, de forma atemporal, as tradições e as histórias de povo permaneceriam sempre as mesmas, idealizadas e de forma atemporal entre as pessoas que pertencem àquela região ou cultura. Como afirma Hall (2011, p. 58), os conceitos necessários para constituir uma cultura nacional como “comunidade imaginada” são “as memórias do passado; o desejo por viver em conjunto; a perpetuação da herança”, porém devido à sua

frequente modificação e à multiplicidade de pessoas que a compõe, seria mais coerente “pensá-la como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade” (HALL, 2011, p. 62).

1.7 O que podemos entender por identidade?

Ao desafiar, ainda mais, essa tentativa de definir a identidade, encontra-se mais uma questão com o destaque da globalização. A formação do sujeito deve, também, considerar o tempo e o espaço nos quais está inserido, porque tudo à volta do sujeito está em constante modificação e as formas de se representar no mundo também. Com esse crescimento da globalização, o que era, até então, de caráter majoritariamente particular do sujeito passou a ganhar um olhar externo, o do mercado:

> Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global, de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente” (HALL, 2011, p. 75).

Ou seja, toda a formação do sujeito se dará de forma fragmentada, mediada por influências externas a ele, sempre presentes de variadas formas. O sujeito ganha interesse do mercado de consumo, que tentará, além das relações sociais, lhe inserir necessidades acerca de sua identidade, com a tentativa também de configurar ideais e padrões de sujeitos. Com isso, serão comercializados produtos a esse sujeito, a fim de possibilitar que alcance esses ideais, que seguirão sendo sempre modificados, para que nunca seja possível obter êxito nessa busca e para que esse sujeito continue sempre buscando uma identificação por meio do consumo.

A identidade, então, pode ser vista em sua multiplicidade de significados, que fogem a uma única definição da linguagem, que pode ser encontrada tanto em um sujeito, como em grupos que se formam por características semelhantes. É também reflexo de todo um meio externo que movimenta significantes ao sujeito, em cada relação com o outro, ao contemplar suas formas subjetivas e mutáveis, e se ressignificar a cada novo instante e, possivelmente, ao ampliar a sua fluidez, a cada nova “crise de identidade”. Portanto, é coerente perceber a identidade, no tempo atual, como a tentativa utópica de nomear todas as inconstantes fluidezes que formam o sujeito e sua personalidade, a partir das inúmeras influências que compõe o seu entorno, pois, como pondera Hall (2011, p. 39), “em vez de falarmos de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento”. Isso porque a identidade, ainda segundo Hall (2011, p. 39), “permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’”.

2 IDENTIDADE EM QUESTÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Durante o início do processo humano de formação, desde que se nasce até quando se atinge a idade adulta, os sujeitos passam boa parte do tempo imersos no ambiente escolar, e tem, como parte de suas referências, as influências midiáticas e das pessoas à sua volta. Principalmente na escola, os corpos são condicionados a permanecerem sentados, as mentes necessitam focar em conhecimentos específicos, e os sentimentos tendem a ser anulados. De alguma forma, isso molda os sujeitos para um futuro mercado de trabalho, que nem sempre considera suas vontades, sua relação com outras pessoas e o mundo à sua volta, que tanto insiste em chamar a sua atenção.

No ambiente escolar é cobrado do estudante, muitas vezes, conhecimentos que não exploram a subjetividade. Os professores e os demais profissionais escolares, responsáveis por compartilhar uma grande quantidade de conteúdo, podem não conseguir, em suas aulas, preparar atividades que ampliem o autoconhecimento do estudante. Isso pode acontecer devido às dificuldades encontradas no contexto escolar, no sistema educacional, na formação profissional, entre outras falhas que permeiam o universo educacional. Frequentemente, esses profissionais se preocupam apenas se o aluno está em dia com o conteúdo, e se ausentam de criar oportunidades para que os estudantes possam aprender a perceber a si mesmos, a observar seus sentimentos, o que pensam, o porquê de terem determinadas atitudes e como podem perceber o mundo à sua volta. É possível perceber o quanto a ausência dessa oportunidade de perceber a si pode tornar a criança ou o adolescente condicionado a seguir os padrões existentes, na tentativa de entender quem é, e, assim, se tornar semelhante às imagens que vê externamente.

Uma situação que o sujeito pode perceber, geralmente, durante sua adolescência, é que a vida é formada por uma sucessão de fatos pré-determinados. Como consta no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), em seu Art. 53, “a criança e ao adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e

qualificação para o trabalho”. Com isso, na sociedade brasileira atual, a criança pode frequentar a creche; depois, a Educação Infantil; e, posteriormente, o Ensino Fundamental I e II, e o Ensino Médio. O que não lhe é ensinado é que isso acontece devido a uma estrutura social e cultural, que não se repete igualmente ao longo do mundo (pois pode haver diferenças na maneira com que país apresenta a possibilidade do processo educativo), e que, possivelmente, frequentar a escola durante todos esses anos não fará sentido a esse sujeito se o espaço escolar não lhe proporcionar conhecimento sobre si mesmo, e apenas o prepará-lo para o mercado de trabalho, sem o explicar o porquê desse processo se dar dessa maneira.

Dessa forma, o processo de escolarização e de formação da identidade está permeado pelas tantas influências que rodeiam o sujeito. Assim, quando ele não tem o estímulo da escola, da família ou do meio cultural para perceber a si pode ser moldado de acordo com os interesses da indústria cultural. Tal indústria é responsável pela produção de interesses massificados e de necessidades artificiais com o objetivo de aumentar o consumo e, consequentemente, o lucro das empresas. Isso pode tornar o sujeito um consumidor que se aliena e que não se interessa em perceber sua própria subjetividade, seu estado emocional e suas vontades pensantes no mundo, ou como prevê o ECA, mais uma pessoa qualificada para o mercado de trabalho.

> Do ponto de vista psicológico, o sujeito ou o objeto são efeitos da invenção e não aquilo que a determina. Inventam-se alteridades, outros aspectos de identidades possíveis, aspectos de outras realidades, mas nenhum deles são apreensíveis como totalidades. [...] a ação inventiva é constituída da necessidade que a gerou e se vai com ela para dar lugar a outras ações que a sucederão: se há a configuração de uma representação, ela deve ser interpretada como um resultado particular, localizado e passageiro. Sendo assim, o teatro do acontecimento não enfatiza uma estética, mas uma atitude no agora; atitude que possibilita atuar no ambiente cultural com as coisas e os seres desses ambientes, não para mudá-los, mas para os ressignificar.
>
> É observando a possibilidade de se mudar o valor da arte na escola que a atitude inventiva torna-se para essa pesquisa objeto de estudo e instrumento provocador de mudanças nesse ambiente. É na atitude da invenção que se pode aproximar motivações políticas do teatro pós-dramático de um ensino que recoloque a escola como um espaço de transformações (ANDRÉ, 2007, p. 23).

André (2007) colabora com outros aspectos possíveis de se pensar a identidade, em que, a partir da ação inventiva, o sujeito pode ressignificar a si e ao ambiente à sua volta. Isso porque é por meio da inventividade que é possível criar um espaço de transformações e diálogos críticos com questões sobre o entorno no qual o sujeito está inserido.

Desse modo, o ensino de teatro pode contribuir como uma possibilidade desse sujeito, o estudante, observar ativamente o espaço em que está inserido e de pensar a si próprio durante sua formação (que se estende ao longo de toda a sua vida). Assim, cabem novas possibilidades de experimentar seu próprio corpo, seu modo de se colocar em sociedade, e sua maneira de pensar, de ver e de sentir a si mesmo. Consequentemente, esse sujeito, ao se permitir questionar esses padrões nos quais tenta se adequar, pode reinventar sua própria identidade, ao perceber sua fluidez e a possibilidade de redescobrir seu corpo, seu eu e as coisas à sua volta.

Dessa forma, esse processo pode possibilitar o desprendimento de alguns padrões que o sujeito usou para se preencher na ausência da percepção de seus desejos e de suas vontades de ser. Esse sujeito é capaz, então, de passar a questionar padrões que lhe são impostos e de perceber as subjetividades que compõem sua identidade fluida. Assim, diante de jogos teatrais, ele pode encontrar um caminho de experimentar tudo isso, já que está imerso em um campo de influências mercadológicas e culturais que, agora, saltam à sua percepção, mas que ainda continuam lhe dizendo “quem deve ser” e “como deve se comportar” socialmente.

2.1 O ensino de teatro como conscientização da autonomia

Até aqui, pudemos perceber como o sujeito está influenciado pela sua cultura, pela sociedade, pelas imagens da indústria cultural. Refletimos sobre como a identidade é múltipla e não tem uma definição fixa. A proposta é pensar em fissuras existentes para reinventar esse mecanismo lógico e sistemático, o que não

significa negar suas culturas e tradições, mas se ressignificar a partir disso, ao criar novas possibilidades de pensar a própria identidade do sujeito. Para isso, vou explorar essas possibilidades por meio de um ponto de vista teatral, ao evidenciar a contribuição do teatro na sala de aula para uma possibilidade do estudante como um sujeito que contribui para formação da própria identidade, e que tem mais autonomia sobre si.

No teatro, existem alguns exercícios em que podemos reagir com emoções e ações diferentes do nosso cotidiano em cena. Neles, é possível despertar a curiosidade para ações diárias, que podem ser revistas, a fim de que possibilitem repensar partes de um eu com o qual esse sujeito se identifica e se sente pertencente. Quando surgem corpos não cotidianos, como no jogo teatral, em cena, em aulas de yoga, em exercícios de plasticidade cênica ou até em uma dança pessoal (dança contemporânea em que cada pessoa tem total liberdade para expressar movimentos não cotidianos), o estudante, geralmente condicionado a experimentar um corpo padronizado e enrijecido pelo ambiente escolar, pode se perguntar qual corpo lhe é confortável e quais são as possibilidades anatomicamente possíveis de brincar com seu corpo em sua cotidianidade.

As aulas de arte no espaço formal de ensino podem proporcionar diversas experiências para os estudantes, que possibilitam o autoconhecimento e a investigação de si. Um exemplo disso ocorre quando, ao interpretar sentimentos em personagens, ou ações, o estudante pode passar a perceber sentimentos e sensações em si mesmo, mas que estavam aparentemente adormecidos ou em conflito. Assim, ele expressa novas possibilidades relacionais consigo mesmo, como um processo de experimentação de si em contextos e situações diferenciados, como no caso dos personagens. Outro exemplo se dá em relação à música, quando é possível brincar com sua interpretação. Além de os sons terem vários efeitos terapêuticos, possibilita tanto sua interpretação textual, quanto o desenvolvimento dramatúrgico, ao explorar emoções e sentimentos que podem resultar em improvisação ou cena. Quando se canta ou se produz uma sonoridade intencional, expressa-se parte da sensibilidade e esse expressar cria mecanismos de reflexo, pois, ao expor, ao mundo externo, uma forma de cantar algo, isso cria um reflexo no mundo interno e subjetivo, que se atenta ao próprio processo de transformação.

A ideia que se quer ressaltar é que o teatro pode transformar o sujeito que entra em contato com ele, seja minimamente ou em maior proporção. Da mesma forma, o estudo de teatro no ambiente formal de ensino pode sugerir uma possibilidade a mais de o estudante se reinventar, principalmente diante da permanência de uma estrutura mais clássica de ensino, que não permite a exploração da corporeidade e das subjetividades de cada estudante. Essa possível transformação pessoal pode criar espaços metafóricos dentro desse mecanismo social, que possibilitam que o sujeito não seja apenas uma reação a tudo o que lhe é apresentado diariamente, por meio da mídia, da indústria cultural e dos padrões sociais (nem sempre explícitos).

> A concepção predominante em Teatro-Educação vê a criança organismo em desenvolvimento, cujas potencialidades se realizam desde que seja permitido a ela desenvolver-se em um ambiente aberto à experiência. O objetivo é a livre expressão da imaginação criativa. Na visão tradicional, o teatro tinha apenas a função de preparar o espetáculo, não cuidando de formar o indivíduo (KOUDELA, 2009, p. 18).

A proposta da análise do estudo de caso é perceber as possibilidades de criar fissuras a partir do ensino de teatro, de criar novas potencialidades para o estudante se desenvolver nesse ambiente escolar rígido a partir da expressão de sua criatividade e imaginação, de forma a ampliar sua formação como sujeito. A intenção não é romper diretamente com essa imposição social, dado que os sujeitos vivem em sociedade e, por isso, estão permeados dessa influência externa. Ainda assim, cabem os questionamentos: como deixar que isso não seja apenas o único referencial na vida e na configuração da identidade de cada sujeito? Com as artes em geral, seria possível criar mecanismos de “escape” desse universo condicionado, mesmo dentro dele?

A partir do ensino de teatro, espera-se que o estudante possa ter a possibilidade de tomar consciência de seu lugar ocupado e de tentar expressar, mesmo que minimamente, alguma subjetividade que pertença a uma camada pessoal, uma singularidade, mesmo que tal característica não lhe seja exclusiva, mas comum com um pensamento cultural ou coletivo, porém que represente diretamente o campo pessoal que compõe a identidade dessa pessoa. A partir de atividades teatrais, o sujeito pode perceber possibilidades de existência, formas de

agir e pensar, que, muitas vezes, lhes são negadas, pela falta de contato, ou por ele acreditar que não é capaz. Essas atividades podem possibilitar a percepção de novas maneiras de expressar sua identidade, ao lhe proporcionar experimentar novas formas de ver e agir no mundo.

O teatro pode possibilitar a representação hipotética de identidades, como a experimentação de novos personagens ou a invenção lúdica de um heterônimo. Isso pode proporcionar uma nova percepção no modo de ser inspirado na forma de ser de outra pessoa ou personagem, mesmo que esta não pertença ao contexto de vida do sujeito atuante. Já o campo da performance arte permite experienciar formas diferenciadas de se experimentar, a partir da percepção de si ou do seu entorno, a oportunidade de transformar, em ações, diferentes sentimentos, sensações e inquietações.

Esse ensino de artes e, mais especificamente de teatro no ambiente escolar, pode ser uma oportunidade de perceber que, com essa experiência, o sujeito entra em contato com a possibilidade de questionar quem sempre foi, como uma espécie de autoestranhamento e nova perspectiva de percepção de si, mesmo que apenas com a representação de um outro real (no caso da representação de pessoas que já existem) ou inventado (personagens fictícios ou do campo do imaginário).

Nesse sentido, Paulo Freire (1993, p. 259) defende o ensinar “não como uma burocracia da mente, mas através da curiosidade (para o corpo consciente, sensível, emocionado, se abra às adivinhações dos alunos, a sua ingenuidade e a sua criatividade)”. Ou seja, ensinar não segue necessariamente apenas um raciocínio lógico, mas passa por outras camadas sensíveis, como o corpo, a experiência e a criação de sentido relacionado ao mundo do aprendiz. Espera-se, assim, que o aprender passe por seus sentimentos e suas emoções, a fim de que esses meios sejam facilitadores de suas memórias e de sua vida, e que esteja em sentido com o que foi aprendido.

Entende-se também que há uma relação entre teatro, música e indústria cultural, que estão diretamente relacionados. Em certa medida, a música, por exemplo, é entendida como algo que já pertence diretamente à indústria. Também por isso a possibilidade de uma criação de sons com intenção e que exiba uma

singularidade (possivelmente plural, pois mais de uma pessoa pode se identificar com esse universo particular de sensações e intenções) em meio a tantas informações, parece se encaixar tão bem.

2.2 Estudo de caso: questões e reflexões práticas ocorridas em sala de aula

Durante o meu primeiro estágio de Estágio Supervisionado: Planejamento e Regência I, realizado na Escola Estadual Dom Pedro II[1], na cidade de Ouro Preto-MG, trabalhei com o professor de Artes[2], com quem conduzi algumas aulas nas turmas de 1º e 3º anos de Ensino Médio. Como já havia realizado estágio no Ensino Fundamental, considerei importante trabalhar também com estudantes de Ensino Médio. Segundo o jornal Voz Ativa (2018):

> A Escola Estadual "Dom Pedro II" situa-se ao Largo Orlando Trópia, n. 94, Centro Histórico de Ouro Preto. Foi criada pelo Governador de Minas Gerais, Dr. João Pinheiro da Silva, pelo decreto número 2.296, de 17/11/1908, com a denominação de Grupo Escolar "Dom Pedro II", em homenagem à sua Majestade, o Imperador "Dom Pedro II". É a segunda Escola Estadual mais antiga da Cidade Patrimônio Cultural da Humanidade.

A escola possui estudantes de todos os bairros, de diversas classes sociais, e reúne uma diversidade de pensamentos, ideias, posturas. Isso me proporcionou dialogar, durante as aulas, a partir de diferentes contextos de vida e realidades sociais, sendo perceptíveis as diferenças que cada estudante apresentava na forma de ver e se mostrar ao mundo, assim como suas expectativas para o futuro.

De acordo com dados do Censo Escolar (INEP, 2018), a Escola Estadual Dom Pedro II possui 830 alunos matriculados no Ensino Médio, 101 alunos nos

---

[1] Situada na Praça Orlando Trópia, 94, Centro, Ouro Preto-MG.
[2] Para garantir seu anonimato, optou-se por não informar o nome do referido professor.

cursos técnicos e 135 alunos na Educação de Jovens e Adultos, o que totaliza 1.066 alunos.

Figura 1: Fachada da Escola Estadual Dom Pedro II

Fonte: http://www.estilonacional.com.br/web/?p=632

Como conduzi as aulas nas turmas de 1º e de 3º anos do Ensino Médio, dialoguei com, aproximadamente, dois terços dos estudantes presentes no Ensino Médio, o que dificultou a aproximação e a percepção das particularidades de cada um deles. Apesar disso, creio que, mesmo com a dificuldade para aproximação, tentei manter-me aberta ao diálogo durante as aulas e perguntava, ao final de cada atividade e de jogo teatral proposto, como aquilo havia reverberado em cada pessoa, o que eles sentiram durante a prática e como a atividade poderia contribuir para eles. Criei um plano de ensino no qual havia espaço para trazer um caráter crítico diante das atividades e criar possibilidades de autoconhecimento a todos. Dentre as diversas propostas e atividades que foram sendo realizadas ao longo das aulas no Estágio, destaco duas que dialogam diretamente com o tema “identidade”.

A primeira atividade destacada é a de criação de personagens, que foi realizada em sala de aula, e contou com a participação da maioria dos estudantes. A segunda atividade analisada é a de criação de imagens a partir de palavras, de personagens ou de situações propostas. As turmas variavam de 15 a 47 estudantes, de acordo com o tamanho das salas e com o número de presentes no dia.

Na atividade de criação de personagens, primeiramente, propus o debate sobre o que formava uma pessoa/personagem, e fui anotando, na lousa, as respostas dadas pelos estudantes. Ao mesmo tempo, fazia sugestões e perguntava se eles acreditavam que aquilo compunha o personagem. Foram propostas algumas categorias, como características físicas, psicológicas, identidade, personalidade e cultura. A partir disso, propus que eles criassem um personagem e preenchessem essas categorias de acordo com sua própria criatividade. A proposta era criar personagens variados, que podiam ser parecidos com os estudantes, ou completamente diferentes. O processo de criação de personagens ocorreu da seguinte maneira: em uma folha de papel, eles escreveriam características positivas e negativas de um personagem, quem ele ou ela era, de onde era, a idade, o que fazia. Assim, escreviam uma história ou um acontecido na vida do personagem e o desenhavam. Deveriam pensar em um “figurino”, para caracterizar como era o estilo ou a aparência do personagem criado. Ao final da atividade, propus que eles mostrassem entre os colegas qual havia sido o seu personagem, e tentassem perceber quais das características, enunciadas pelo próprio personagem ou por algum amigo, fossem semelhantes às deles. Assim, propus uma reflexão sobre quem eles eram e quais das histórias apresentadas já haviam sido vividas por eles.

A segunda atividade foi a de criação de imagens, realizada em espaços diferentes da escola, de acordo com o tamanho das turmas e com a disponibilidade de espaço e de sombra. Algumas turmas realizaram a atividade em sala de aula, outras na quadra, e outras turmas no pátio. Nessa atividade, propus que eles observassem o próprio corpo e como eles costumam se mover no dia a dia. Então, sugeri que começassem a experimentar novas formas de corporeidade ao andarem pelo espaço. Muitos estudantes não se sentiram à vontade nesse processo inicial, por isso, pedi para que, mesmo nas cadeiras, eles experimentassem novas formas de se sentar e se colocar nelas. Aos poucos, fui pensando em “personagens ou pessoas” conhecidas para que eles pudessem experimentar seus corpos:

personagens históricos, fictícios, inventados, pessoas famosas ou próximas. Assim, eu propunha um nome e eles criavam esse corpo, ao se “congelarem” como uma “estátua”, após uma contagem regressiva de 5 a 1.

Propus também a corporeidade de diferentes idades, de diferentes sentimentos, de profissões e de animais. Nessa etapa, era possível que criassem gestos ou utilizassem objetos presentes no espaço (como canetas, cadernos, blusa de frio etc.). Enquanto desenvolvíamos as atividades, perguntava para eles quais as diferenças entre as corporeidades que eram vistas e identificadas em cada pessoa. Nesse momento, ainda haviam muitos estudantes dizendo que se sentiam envergonhados de participar, então, propus uma brincadeira para descontrair: aqueles que não estavam fazendo a corporeidade deveriam adivinhar os “personagens” que estavam sendo criados pelos colegas. Para isso, dividi a turma em dois grupos que marcavam pontos a cada acerto. Isso fez com que todos pudessem participar de alguma forma, o que tornou a atividade mais atrativa. Em seguida, comecei a propor a criação de temas (palavras-chave que podem dizer de situações, profissões, objetos, texturas, lugares, épocas, pessoas, sentimentos, sensações, animais etc.) e dentre eles, propus algumas situações, o que resultou na criação de pequenas improvisações.

Durante a realização da segunda atividade, registrei algumas imagens, que estão dispostas a seguir.

Figura 2: Almoço em família

Fonte: Acervo da autora

A Figura 2 foi criada a partir do tema “almoço em família”. Inicialmente, as estudantes apenas haviam se sentado à mesa. Nesse momento da atividade, a proposta era que a turma pudesse perceber o que as colegas estavam fazendo, mas apenas a imagem não foi suficiente para que a turma adivinhasse. Então, elas utilizaram objetos (caderno e caneta) para criar a impressão de pratos e talheres, mas, apesar de a turma ter percebido que se tratava de um almoço, ainda não estava nítido que era “em família”. Com a turma, decidimos que uma maneira de explicitar isso era por meio da criação de diálogos. Os estudantes foram, então, propondo diferentes diálogos e as alunas em “cena” iam experimentando o que elas achavam que representava melhor o tema proposto. Surgiram comentários como: “você fala isso no almoço em família? Se eu falar isso lá em casa, minha mãe me tira da mesa na hora”, e a turma caiu na gargalhada. Apareceram também outros comentários a respeito de a família ser formada por duas mulheres, e quais papéis elas estavam desempenhando na imagem. Nesse momento, surgiu o diálogo sobre como cada família é de sua maneira e todos os papéis desempenhados no núcleo familiar são importantes. Ao longo do desenvolvimento dessa imagem e no posterior diálogo a partir dela, fomos percebendo como um tema tão comum, como o do almoço em família, pode criar reflexões sobre vários assuntos.

Figura 3: Briga

Fonte: Acervo da autora

Na criação dessa imagem, formada a partir da palavra-chave “briga”, os estudantes puderam explorar uma corporeidade que, geralmente, é reprimida no ambiente escolar. Quando eu falei o tema, muitos deles abriram um sorriso e foram prontamente se posicionando no aguardo da imagem congelar. Acabamos debatendo, posteriormente, sobre o quanto a violência é presente na atualidade e no bairro onde alguns alunos moram, e é cotidiana para alguns deles. Apesar disso, quando eles criaram essa imagem, disseram que não pensaram na violência, mas sim em uma brincadeira em que o mais difícil foi manter a posição e a expressividade de uma briga, mesmo parados. Sugiram comentários, como “se o inspetor me ver assim, ele vai pegar no meu pé!”, mas combinamos que eu era a responsável pelas propostas naquele momento e que explicaria a atividade caso o inspetor tivesse alguma dúvida. Perguntei como eles se sentiram na imagem e achei interessante quando algumas meninas falaram que não gostam de brigar, mas se sentiram “fortes” naquela briga “de mentira”. Percebo que esse tema foi algo que chamou a atenção dos participantes, ainda mais por ser um assunto, geralmente, reprimido pela escola e não dialogado.

Figura 4: Construção (1)

Fonte: Acervo da autora

Figura 5: Construção (2)

Fonte: Acervo da autora

As Figuras 4 e 5 foram tiradas a partir do tema “construção”. Na primeira, os estudantes da foto estavam posicionados ao lado da quadra da escola, em uma parte com mato, onde havia pedras e areia jogadas. A maioria deles estava pegando pedras com uma “pá imaginária” para fazer cimento, exceto um deles, que se autointitulou como mestre de obras. Na segunda imagem, as duas estudantes estavam na quadra, com pedaços de pau, fazendo o gesto de “martelar” e os dois estudantes estavam tirando as medidas do espaço e conferindo o “nível”. As duas imagens foram feitas na mesma turma.

Quando fomos conversar sobre essas imagens, alguns dos estudantes falaram que já faziam aquilo no dia a dia, para ajudar algum parente que trabalhava em construção. Mesmo assim, ressaltaram que queriam trabalhar em outra atividade

após se formarem. Conversamos, então, sobre as expectativas deles para o futuro, o que os move e os inspira a continuarem. Foi perceptível o quanto esse diálogo trouxe uma nova perspectiva sobre os seus próprios desejos pessoais para sua vida.

Analisando a atividade, os alunos também se lembraram do filme *Tempos modernos*, que havia sido exibido na aula de Artes. Perceberam que foi um tipo de trabalho diferente das imagens que eles haviam criado, já que eles estavam fazendo trabalhos braçais e de construção, e o filme aborda um contexto industrial, de trabalho "mecanizado", porém que corresponde, geralmente, ao mesmo grupo de pessoas e às mesmas condições de trabalho, em que há a repetição dos movimentos e é algo cansativo. Lembraram-se também do "jogo da máquina", que já havíamos feito em outra aula, em que cada pessoa vai à frente da turma, com um gesto e som específico, a fim de que os corpos de todos reproduzam os gestos e sons, e criem a representação de uma máquina. Tudo isso gerou discussões sobre como, muitas vezes, eles não pensavam sobre os seus sonhos e ficavam, como disseram alguns estudantes, "querendo acabar a escola" para poder trabalhar, sem pensar no que eles têm vontade de fazer, até porque não sabem se vão poder trabalhar com o que têm vontade.

Figura 6: Viagem para a Lua (1)

Fonte: Acervo da autora

Figura 7: Viagem para a Lua (2)

Fonte: Acervo da autora

As Figuras 6 e 7 correspondem ao tema “viagem para a Lua”. Na primeira imagem, dois meninos montaram um foguete com seus corpos e outros quatro estudantes apontavam para a Lua. Na segunda imagem, surgiram diversos caminhos interpretativos: alguns se deitaram e imaginaram como seria a Terra vista da Lua; outros imaginavam já estar na Lua e experimentaram como seria andar em uma outra gravidade; e tiveram aqueles que ficaram olhando um foguete decolar. Nessa imagem, conversamos e percebemos que foi explorada bastante a criatividade e o olhar lúdico, não só nas imagens, mas nas falas e nas improvisações a partir delas. A imagem possibilitou um corpo que, normalmente, não é aceitável no ambiente escolar, pois eles estavam construindo e criando formas novas com seus corpos, como no caso do foguete, ou quando estavam deitados no chão da quadra, algo que não é comum. Também estavam andando de formas diferentes e sentindo o desequilíbrio das posições escolhidas e, por isso, os estudantes afirmaram que foi uma imagem muito divertida de criar e imaginar.

Após as imagens e as improvisações, conversei com as turmas e perguntei o que eles perceberam que a atividade desenvolvia. Debatemos, então, que ela permitiu que eles experimentassem fantasias e personagens que nunca imaginaram ser. Conversamos também sobre algumas imagens e improvisações

que caíam em um estereótipo ou em padrões de comportamento, como nos estereótipos sobre gênero, sexualidade, idade, sobre profissões e sentimentos. Pensamos sobre a importância de mudar esse olhar estereotipado sobre essas questões, que poderiam ter sido retratadas de formas diferentes. Dialogamos sobre como mudam as formas de perceber a si próprio quando um novo corpo ou personagem é experimentado, e que aquele personagem pode ter uma característica ou uma identidade que o sujeito que realiza a atividade não tem. Os estudantes também disseram que, nas improvisações, precisavam do trabalho em grupo, de concentração e de muita criatividade para conseguir continuar a história. Ressaltaram, ainda, que a atividade permitia que eles explorassem corpos extracotidianos, o que possibilitou que repensassem seu próprio jeito de ser e também suas expectativas profissionais e de vida para o futuro.

Essas foram apenas algumas das imagens e reflexões criadas nas aulas de Artes, pois muitos estudantes não se sentiram à vontade para que eu os fotografasse. Além disso, foram desenvolvidas outras diversas atividades e jogos que criaram a possibilidade desses estudantes perceberem e ampliarem um olhar crítico, atento e sensível sobre si mesmos, sobre sua identidade, seu corpo e também com relação às pessoas de sua turma. Em cada turma, as atividades tiveram um tipo de reverberação, pois, apesar de a proposta e das reflexões propostas se assemelharem, a conversa era conduzida, por mim, de acordo com o diálogo que surgia em cada turma. Não consegui realizar os planos de aula por completo em algumas turmas, porém, em cada uma, tentei provocar alguma reflexão, mesmo que pequena, a partir das atividades teatrais realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os padrões culturais e sociais estão presentes em todos os lugares. Nós crescemos permeados pela cultura do lugar e época em que nascemos, pelas pessoas que nos rodeiam, nossos familiares, amigos e professores. Também podemos ser influenciados pelo que está à nossa volta, como a televisão, os aparelhos celulares, as propagandas, os produtos e a natureza, e pelas sensações (físicas e psicológicas) que podem se dar por meio dos sentidos, dos sentimentos e da maneira como cada um elabora seus pensamentos. Essas influências externas vão entrando em contato conosco desde nosso nascimento, permanecem nos modificando ao longo de toda a vida, e são responsáveis por grande parte de nossa formação.

Podemos perceber que as noções de identidade passaram por diversas tentativas de definição ao longo da história, porém, assim como a língua que usamos para tentar defini-la, a identidade social, cultural e do sujeito está em constante mudança e transformação, mesmo que esse sujeito não esteja conscientemente ativo durante esse movimento. Quando o estudante, que está habituado com o sistema tradicional de ensino entra em contato, a partir de aulas de teatro, com a oportunidade de vivenciar novos movimentos e sensações físicas, emocionais e mentais, pode experimentar novas percepções de sua identidade, visto que, como sugerem Hall (2011) e Bauman (2005), a identidade se dá com interpretações múltiplas, de forma fragmentada e fluida.

Desse modo, o ensino de teatro é mais um espaço em que o estudante pode encontrar maneiras de se ressignificar e de se transformar, em que pode perceber novas potências e vontades em si próprio, e questionar imposições externas a ele. Isso porque essas imposições moldam, algumas vezes, vontades e necessidades, como ocorre com a indústria cultural, que está sempre a lhe sugerir novos padrões de comportamento, pensamento e sentimentos, e, ao desvalorizar sua subjetividade e identidade, amplia sua necessidade de consumo e sua identificação com a massa.

Portanto, destaca-se que o ensino de teatro no ambiente formal de ensino amplia as possibilidades de o estudante se perceber de forma crítica e atenta, ao criar novas oportunidades de autoconhecimento e percepção de si no espaço escolar e na vida. Esse estudante pode, dessa forma, encontrar, a partir de aulas em que sua subjetividade possa ser explorada por meio da criatividade e da expressividade, mais uma possibilidade de perceber a formação de sua identidade. Isso cria a possibilidade de o estudante identificar melhor suas escolhas e vontades no mundo, pois amplia seu olhar sobre sua subjetividade e suas influências externas. Esse estudante pode perceber, então, as ideias culturais e sociais com as quais se identifica, ao pensar maneiras de se reinventar, já que sua identidade é fluida e está em movimento.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento.* Fragmentos filosóficos. Amsterdã: Querido, 1947. 121p.

ANDRÉ, Carminda Mendes. *O teatro pós-dramático na escola*. 2007. 206f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade:* entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 110p.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 280p.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo:* a transformação das pessoas em mercadorias. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. 200p.

BRASIL. *Lei nº. 8.069*, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília, 1990.

CERTEAU, Michel de. *L'invention du quotidien*. Trad. de Ephrain F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1990. 351p.

DEBORD, Guy. Sociedade do espetáculo. Trad. de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. 238p.

DEBORD, Guy. *Sociedade do espetáculo.* São Paulo: Coletivo Periferia, 2003. 140p. (e-book)

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. 10. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993, p. 27-38.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Freud e o inconsciente*. 24. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009. 236p.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Trad. de Maria Célia Santos Raposo. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 233p.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Gacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. 104p.

HALL, Stuart. Identidade, cultura e diáspora. Trad. de Regina Helena Fróes e Leonardo Fróes. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, n. 24, p. 68-75, 1996.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar da Educação Básica (2018):* resumo técnico. Brasília: INEP, 2018.

JAPPE, Anselm. No reino da contemplação passiva. *In:* NOVAES, Adauto (org.). *Muito além do espetáculo.* São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005, p. 254-275.

KOUDELA, Ingred Dormien. *Jogos teatrais*. 7. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009. 155p.

KEHL, Maria Rita. *Muito além do espetáculo*. Rio de Janeiro. 2003. *In:* NOVAES, Adauto (org.). *Muito além do espetáculo.* São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005, p. 234-253.

LACAN, Jacques. *O Seminário, Livro 11:* os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. 280p. (Seminário proferido em 1964).

SIBILIA, Paula. *O show do eu*: a identidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. 286p.

SILVA, João Paulo. Escola Estadual Dom Pedro II comemora 110 anos com festa para alunos em Ouro Preto-MG. *Jornal Voz Ativa*, Ouro Preto, 3 de dezembro de 2018.