

Formação de Actores/Actrizes: articulação entre o campo da produção do saber e a construção identitária do sujeitoHenrique Vaz¹**Formação de Actores/Actrizes:****Articulação entre o campo da produção do saber e a construção identitária do sujeito****Resumo**

Numa situação de aprendizagem no âmbito das artes do espectáculo e, particularmente, na formação de actores e actrizes, é quesito essencial a construção, por parte do aluno/formando, de uma interpretação própria e irrepetível da personagem que interpreta. É esta circunstância, por sua vez, que impõe ao professor/formador um modo de trabalho que, embora assente numa planificação prévia, a esta não se possa circunscrever; em definitivo, a mais exaustiva aprendizagem pressupõe uma explicitação da apropriação efectuada pelo aluno/formando em termos e moldes que o professor/formador não pode prever, o que favorece a instalação de uma maior relação de simetria no processo de aprendizagem, isto é, uma maior relevância da aprendizagem no acto da sua produção e, implicitamente, um maior compromisso e investimento na dimensão relacional do acto de aprendizagem.

É, por outro lado, a circunstância de o indivíduo em formação não ter apenas um projecto (ao qual o saber do professor/formador poderia trazer um complemento, estabelecendo-se uma relação de circularidade no processo de aprendizagem), mas deter, sobretudo, a propriedade sobre o seu objecto, inscrevendo-a num contexto formativo fortemente determinado pelo campo profissional, que parece potenciar ao processo de aprendizagem uma dimensão de maior significação, a qual parece determinar, por seu lado, uma construção identitária socialmente bem delineada.

Introdução

A reflexão que aqui desenvolvemos toma por testemunho um trabalho de observação efectuada no âmbito da tese de doutoramento, no contexto de uma escola profissional artística e, particularmente, no curso de

¹ Fac. Psicologia e de Ciências da Educação, Univ. Porto

Interpretação, curso de nível 3 (equivalência ao ensino secundário) de formação de futuros actores e atrizes.

Embora se identifiquem modalidades de sessões de formação diversificadas em termos da organização do espaço e do trabalho escolar aí efectuado – da comum aula em sala, ao trabalho em sala de ensaio, ao trabalho de palco – a transição da planificação (trabalho do formador²) à acção (trabalho do formando, mas igualmente do formador) é mediada por um conjunto de “acontecimentos”, entendidos enquanto situações de formação, nas quais são activamente accionados processos cognitivos³ por parte dos formandos (isto é, expressando mundos de significação).

É mobilizando, a título exemplificativo, o modo de encarar a ocorrência do “erro” na formação, partindo de exemplos vivenciados e presenciados no acto de aprendizagem, que se afigura possível interpretar uma interacção no processo formativo em grande medida determinada pelos próprios destinatários da formação.

Exploramos aqui uma interpretação da cumplicidade susceptível de existir entre a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos em formação, mobilizando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de VIGOTSKI, entendido enquanto “área de dissonância cognitiva que corresponde ao potencial do aprendiz” (FINO, 2001), cujo processo de internalização (reconstrução interna de operações externas) parece potenciado pelo domínio e desenvolvimento da linguagem corporal: quando,

² - Não desprestigiando a carga substantiva da terminologia escolar “professor, aluno”, adoptaremos daqui em diante as expressões “formador” e “formando”, principalmente por situarmos esta pesquisa no contexto de uma escola profissional. Não confundimos esta terminologia com a significação porventura mais instrumental da “formação profissional”, respeitamos apenas a terminologia que parece privilegiada no próprio contexto da escola.

³ - De acordo com o modelo proposto por Bellack, posteriormente desenvolvido por Lundgren e Gustaffson (in PEDRO, 1982; CASTRO, 1991).

com efeito, se media a actividade humana por meio de ferramentas, ferramentas essas cuja função “é servir como condutor da influência humana no objecto da actividade, sendo externamente orientada e devendo levar a mudanças nesse objecto” (id.), e, por outro lado, se considera que o objecto é aqui o próprio sujeito em formação, parece credível um forte compromisso entre o processo de aprendizagem, por um lado, e o processo de desenvolvimento do sujeito, por outro.

I. Os “acontecimentos” enquanto actos formativos

Os “acontecimentos” que enquadrámos neste modelo decorrem de várias circunstâncias e, desde logo, do seu diferente grau de previsibilidade no processo formativo. Recorremos ao comentário de um professor, em contexto de actividade de “projecto”⁴ para definir esta noção de “acontecimento”. Decorre um exercício com varas, exercício que, num momento inicial é individual, procurando-se “uma espécie de fusão entre o nosso corpo e a vara como sua continuidade”⁵; num segundo momento, os alunos devem trabalhar a dois, “visando apenas perceber o peso da vara e a correspondente energia necessária para a deslocar”. O formador dá seguidamente uma instrução – “dev(er)em centrar a atenção, mais do que na emissão, na ideia de recepção da vara”. Percebe-se o funcionamento da vara, nesta fase, “como um simulacro de comunicação, ou seja, quanto mais harmonioso for o jogo, maior é a «minha» aprendizagem sobre o outro”.

⁴ - Actividade que se realiza duas vezes por ano lectivo, durante a qual são interrompidas as restantes actividades lectivas, e que culmina na apresentação pública de um espectáculo.

⁵ - Os excertos (em itálico) aqui apropriados são extraídos dos registos de observação efectuados.

Sugere o formador que vão variando o espaço, a distância, “na medida em que tal permite criar situações diferentes ao nível da comunicação”.

“ «A vara cair não é um erro, é um acontecimento» [diz o prof], ou seja, é ainda comunicação”. Por causa disso, “torna-se necessário recuperar a vara de um modo que evidencie a sua reintrodução, como se de reintrodução da comunicação se tratasse”. O conceito de “acontecimento” poderia aqui ser descrito, segundo as palavras de SCHÜTZ (2000: 68), como o conceito de “atribuir significado a um acto”, acto entendido como parte constituinte da noção mais genérica de acção. SCHÜTZ distingue assim, na noção de acção, o que ela significa enquanto «acto já constituído, considerado como uma unidade já completa, um produto terminado, uma Objectividade» e o que ela significa enquanto «acção no próprio curso da sua constituição e, como tal, um fluxo, uma sequência em curso de eventos, um processo de produção de algo, uma realização» (id). Podemos assim diferenciar conteúdos significativos já constituídos (actum) de conteúdos significativos ainda em processo de constituição (actio) e, se é verdade que todo o acto pressupõe uma acção que lhe dá origem, ao ser «sempre algo realizado, pode ser considerado independentemente do sujeito que actua e das suas vivências». Em contraste, «a acção constitui uma série de vivências que se formam na consciência concreta e individual de algum actor, seja eu mesmo ou outro» (id: 69). Assim, «toda a acção ocorre no tempo ou, mais precisamente, na consciência temporal interna, (...) é uma realização imanente à duração. O acto, em contrapartida, é o cumprido que transcende a duração» (id: ibid.).

Pegamos nesta metáfora do processo comunicacional, intencionalizada pelo formador em contexto formativo (com um grau de previsibilidade elevado) para identificar aquilo que SCHÜTZ estabelece como um “acto de reflexão”, o qual se distingue da simples apreensão dos fenómenos dentro da “corrente de duração pura” pela possibilidade de viver

fora dessa corrente (ou ainda, a reflexão como o virar-se contra a corrente, que é a própria consciência da corrente de duração); «as vivências que se constituíram como fases dentro do fluxo da duração tornam-se agora objecto de atenção como vivências constituídas» (id: 81). É a percepção, mediada por este exercício, de que, é apenas quando eu consigo perceber o significado de um acontecimento imprevisível enquanto significativo no acto de comunicação, que me permite transcender o nível dos acontecimentos enquanto meramente estruturados pela sua duração no tempo: «só pode chamar-se significativa a uma vivência passada, o que quer dizer, que está presente a uma leitura retrospectiva como já terminada e subtraída ao devir» (id: 82).

O “acontecimento” como conceito que pontua esta transição de uma aprendizagem aparentemente desenvolvimental –a partir do trio sucessão, repetição e complexificação (mais inscrita num modelo de formação-desenvolvimento⁶) – para uma aprendizagem crítica (mais inscrita num modelo de formação-libertação/reestruturação⁷) reforça a importância da atribuição de significado como integrante e constitutiva do próprio processo de aprender: «só o já vivenciado é significativo, não o que está sendo vivenciado. Com efeito, o significado é meramente uma operação de intencionalidade a qual, não obstante, só se torna visível mediante um olhar reflexivo» (SCHÜTZ: ibid). Esta abordagem parece complementada por uma outra, desenvolvida por ROCHEX com base nos trabalhos de LEONTIEV e VYGOTSKI, a qual distingue significações sociais de sentidos pessoais: «A significação é a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática social da humanidade. (...) As significações pertencem, antes do mais, ao mundo dos fenómenos objectivamente históricos» (1995: p. 38). Por

⁶ - Cf. Pierre TAP, 1996.

⁷ - Id.

outro lado, «o facto propriamente psicológico (...), é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma significação dada, em que grau eu a assimilo e também no que ela se converte para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjectivo, pessoal que esta significação tem para mim» (LEONTIEV, cit. in ROCHEX, id: 39).

O “acontecimento”, no processo de aprendizagem, pode ou não ser intencionalizado (daí o seu maior ou menor grau de previsibilidade), mas é apenas quando ele é “filtrado” pelo sentido subjectivo que o sujeito em aprendizagem lhe atribui que o mesmo se converte em acto significativo no processo de aprendizagem.

SCHÜTZ articula ainda o conceito de acção com o conceito de projecto para concluir que, «a acção é a execução de um acto projectado» (2000: 90), isto é, acção que integra o acto significado (o “acontecimento”) na sua projecção, num futuro significativo para o sujeito.

Esta breve conceptualização em torno da noção de “acontecimento” permite-nos, ao identificá-la com a ocorrência de um modo de aprendizagem desenvolvimental, distanciá-la de um modo de aprendizagem crítica, sobretudo por intermédio do conceito de projecção, isto é, pela internalização⁸ dos actos significativos no próprio projecto dos sujeitos em processo de aprendizagem. E o recurso a estes dois modelos de análise das práticas de aprendizagem presenciadas não pode, ele próprio, ser entendido como meramente ocasional, ele decorre de especificidades

⁸ - Apropriamos aqui o significado que é atribuído à expressão no contexto psicanalítico, por pôr em evidência a incidência do processo em *relações*: internalização ou interiorização (o primeiro vocábulo mais frequente na língua inglesa, o segundo mais frequente na língua francesa, mas tomados como sinónimos) enquanto “processo pelo qual certas relações inter-subjectivas são transformadas em relações intra-subjectivas (interiorização de um conflito, de uma interdição, etc.)” (LAPLANCHE e PONTALIS, 1985). É esta igualmente a significação atribuída ao conceito por parte de VIGOTSKI, como antes verificamos.

identificadas que distinguem essas práticas de acordo com os conteúdos que as sustentam. Ao apropriarmos um modelo de análise da construção identitária na adolescência (seja em torno das noções de desenvolvimento, de transição ou de crise) para a análise de sessões de formação dirigidas a esta faixa etária, não podemos deixar de reconhecer implicitamente a esta opção a relevância de que se reveste o trabalho escolar destes jovens, neste contexto específico de aprendizagem, sob o ponto de vista do seu próprio processo de formação, como profissionais mas sobretudo como sujeitos e cidadãos. É a análise que já o vem evidenciando, é uma presença temporalmente significativa no contexto da escola – dentro como fora do espaço das aulas – que parece fundamentá-lo.

Sobre o modelo de análise, é o próprio Pierre TAP que entende (o que corroboramos) a simultaneidade destas diferentes noções: «(d)e facto, o desenvolvimento engloba, na minha opinião, estas diferentes características. Integra ao mesmo tempo o sincrónico e o diacrónico, a mudança lenta e a mudança brusca, a crise, o nível ou a estagnação» (1996: 68). Com efeito, quando sobreposmos o segundo modelo (aprendizagem crítica) ao primeiro (aprendizagem desenvolvimental), admitimos justamente, em determinadas situações de formação, a sua co-ocorrência. E é através de uma análise de alguns casos que nos propomos agora dar conta das situações enquadradas pelo modelo de aprendizagem crítica.

Em primeiro lugar, importa distinguir duas modalidades de interacção, designadamente entre formador e formando e entre formandos. No primeiro caso, a ocorrência de “acontecimentos” pode ser intencionalizada e, ainda que não seja, é do registo de uma articulação entre o formando e o formador – é o “acontecimento” que é, simultaneamente, a procura de confirmação da compreensão; no segundo caso, e numa relação de maior equilíbrio interpares, a estruturação do “acontecimento” não procura tanto o sentido da confirmação, mas sobretudo o sentido de uma

construção de sentido partilhada (que pode, ela própria explorar sintonias ou divergências entre os formandos). Recorre, quer a um discurso argumentativo, quer a um discurso contundente (o discurso da “minha” verdade, que vale por ser a minha verdade, mas que tem dificuldade em se articular com o discurso dos outros). Caracterizaríamos estas duas modalidades segundo um grau de previsibilidade elevado (seja porque define estratégias do formador no processo de aprendizagem, seja porque define comportamentos dos formandos, determinantes do seu modo de estar no processo de aprendizagem), e mobilizaremos aqui um exemplo do primeiro caso.

Em segundo lugar, consideraríamos ainda situações cujo carácter de maior espontaneidade mais se aproximaria do conceito de “acontecimento” tal como o estruturamos, em grande medida determinado por um grande grau de imprevisibilidade mas, por essa mesma razão, restituindo mais cabalmente a capacidade de atribuir significado a um acto. Mobilizaremos igualmente um exemplo deste segundo caso, acreditando na capacidade ilustrativa destas duas situações para descrever os modos de construção do saber escolar.

“Acontecimentos” induzidos pela estratégia do formador

Pese embora o elevado grau de previsibilidade presente na ocorrência de acontecimentos induzidos pelo formador, tal não parece verificar-se de um modo tão evidente, quer para as sessões da disciplina de Interpretação da componente artística, quer para as sessões da componente de “projecto”. Está aqui presente a arte de representar, representar no sentido de interpretar e o protagonismo do formador decorre desse mesmo processo de interpretação do formando, constrói-se sobre a própria construção que o formando vai fazendo pela sua interpretação e encarnação

da personagem. Mediante um pedido de interpretação de algumas personagens de uma corte do séc. XIII ou XIV e, face ao desempenho dos formandos, o formador dirá, comentando «o ar de seriedade com que encaram o desafio: há medo de ousar, levar para uma zona que não precisa de ser caricatural, mas que pode ser amplificada». O exercício pareceria visar ou ter como «finalidade central confrontar os alunos com estas suas limitações, que não são limitações das pessoas, mas da sua atitude». Já numa das últimas sessões desta actividade de “projecto”, o formador lembrará aos formandos que, «crescer é crescer tecnicamente, é dominar tecnicamente aquilo que já se adquiriu, não é algo que vem lá do divino, qualquer inspiração superior».

Mesmo relativamente ao desempenho dos formandos de Realização Técnica e de Realização Plástica⁹, em situação de “projecto”, o trabalho do formador estrutura-se sobre as suas propostas. Face às propostas de cenários adiantados pelos formandos de Plástica, a título de exemplo, o formador dirá: «a relação com os objectos ainda é pensá-los enquanto eles próprios, uma espécie de realismo formal». Dar o salto para o palco é assegurar «a transformação dos próprios objectos como algo sugestivo. Mais uma ideia de sugerir as coisas, mais do que um berço, uma taberna, objectos concretos». Noutro momento e com os formandos de Interpretação, esta ideia de “sugestão” reaparece a partir do trabalho do actor, entendido como leitura do trabalho do espectador: «a ilusão criada no palco tem sempre de ser pensada em termos daquilo que está o espectador a pensar (ou seja, para que a sua interpretação seja clara, não deixe margem para grandes dúvidas)».

⁹ - Estes dois cursos decorrem igualmente nesta escola. A sua análise será aqui mobilizada sobretudo de forma a acentuar as especificidades que parecem caracterizar o curso de formação de actores/actrizes.

O trabalho do formador nestas situações é, apesar de tudo marcado por alguma imprevisibilidade, «um trabalho em que a planificação prévia não pode ser absoluta, em virtude de haver situações cuja solução óptima só é encontrada no próprio momento da sua realização». Não se trata, no entanto, de espontaneidade, trata-se de não poder prever o desempenho dos formandos, trata-se de admitir poder construir uma encenação em situação, de acordo e em virtude dos próprios formandos/actores presentes. Neste sentido, e nestes contextos disciplinares, «o trabalho escolar ou o seu resultado é permanentemente aferido, permanentemente confrontado com a sua operacionalização no contexto de trabalho». Por outro lado, é contingente a planificação do formador porque, «à partida, a construção da interpretação nunca é uma "pauta" clara e descritiva para ser executada, é sempre um espaço de interpretação dos alunos». Como o formador procurou elucidar, «é, relativamente àquela representação que é um acto quase espontâneo, que esta representação é um acto pensado, construído (a ideia segundo a qual a improvisação é um trabalho com sentido)». Explorando aqui aquilo que GOFFMAN (2003: 39) identifica como "o dilema expressão versus acção", para os formandos de Interpretação tratar-se-ia, contrariamente ao mero exercício da representação enquanto acto espontâneo, de conciliar "tempo e talento para desempenhar bem uma tarefa" com "tempo para mostrar que estão representando bem".

No trabalho de interpretação, o texto adquire um papel especial. Para os formandos de Interpretação o texto é "texto-conteúdo", mas é igualmente e sobretudo, "texto-personagem"; é a importância de «dar carga às palavras, não passar por elas como se fossem apenas sucessões de letras. As palavras são conceitos». É, por outro lado, a importância de demarcação de dois momentos fortes, como dirá o formador: «o primeiro, entender ou compreender o texto, o segundo "encená-lo", o que se reflecte sobre o

modo de o dizer, as suas diferentes intensidades». A figura do "texto-personagem" é do domínio da construção da sua interpretação, bem como do dizê-lo: «o trabalho de memorização dos textos não é suficiente; nos versos, a pontuação assume uma importância acrescida. (...) É importante distinguir zona activa e zona passiva dos textos (sob o ponto de vista da sua entoação)».

Quanto ao modo de trabalho, há um processo de progressiva complexidade, «trata-se de ir desenvolvendo um exercício para integração de outros», visando assegurar o confronto dos formandos com as suas próprias percepções em torno da sua execução: «A aluna começa a ler, parece nervosa. O prof sugere que a aluna conte a história da carochinha, uma história que conheça. O tom da aluna é invariavelmente diferente. Quando ela começa a ganhar um tom de conto, o prof pede-lhe para voltar ao texto». Num outro exemplo, esta complexidade é ilustrada pelo processo inverso, isto é, a sua decomposição: «O prof introduz um exercício de bolas, o que dificulta aparentemente a articulação do texto, se bem que o objectivo seja exactamente o contrário: aliviar a carga do texto, fazê-lo sair de um modo mais natural. É pelo efeito dos alunos se concentrarem nas bolas que se procura tornar mais fluente a articulação dos textos. Depois de fazer o exercício com as bolas, o prof tira-lhes as bolas, olham para a frente: é estritamente um exercício de entoação, frente ao público, no qual se procura apenas trabalhar a voz, independentemente da encenação».

Por último, poderíamos constatar um conjunto de "acontecimentos" de natureza mais estrutural, se considerarmos que, ao ser a primeira actividade de "projecto"¹⁰ para estes formandos, importa introduzir características que a distingam da restante actividade lectiva:

¹⁰ - Nesta fase, os formandos estão no início do 2º período do 1º ano lectivo.

- é o caso do momento de transição, ao longo do projecto, da sala de aula para o palco: «A transição para o palco é como que, de alguma maneira, uma transição para o espaço onde as coisas acontecerão “à séria”. Nesse sentido, o objectivo perseguido pelo prof é mesmo que os alunos sintam esse impacto, quer sob o ponto de vista de certos hábitos de trabalho, quer sob o ponto de vista da ideia de que, acabou agora o tempo da brincadeira. E não há dúvida que o palco cria uma impressão diferente, impõe de alguma maneira um outro respeito. Tem algo de mágico»;

- é ainda o caso do simbolismo que está associado ao exercício de aquecimento, anterior a todas as situações de trabalho no palco: «Repete-se o ritual do aquecimento – uma primeira parte mais acelerada, na qual o sentido da circulação determinada é o sentido da procura de um objectivo, e uma segunda parte mais calma que procura, por intermédio de um conjunto de exercícios de concentração e relaxe predispor os alunos para o trabalho que se segue. São de algum modo momentos que pretendem proporcionar uma focalização sobre o trabalho que aqui vão desenvolver, efectuando uma ruptura com aquilo que ficou lá fora»;

- é, por último, a definição de distintos papéis assumidos pelo formador, a marcar os tempos do processo de trabalho de “projecto” (e a sua expressão sobre o trabalho dos formandos): «O nível de exigência é agora diferente, mas é sobretudo diferente o trabalho do prof; talvez não fizesse sentido tratá-lo agora como prof, mas mais como encenador». Estamos em trabalho de palco, a postura dos formandos é, ela própria, agora muito diferente, mais centrada sobre os seus protagonismos específicos: «É agora, no princípio da tarde, que o prof anuncia aquilo que os alunos vão fazer. Este momento é muito importante para eles, eles estão sentados no palco ouvindo muito atentamente porque se trata de aproveitar o fim-de-semana para trabalhar os textos». É já numa das sessões finais do “projecto” que o encenador recupera a sua “pele” de formador: «(...) o prof

juntou os alunos, efectuando uma “prelecção” respeitante ao seu desempenho no ensaio de ontem (...). “Já podem pôr para trás das costas o «pânico do palco», mas a pior coisa que pode acontecer é relaxarem agora”. Esta prelecção é claramente pedagógica, do foro do formador e é, sob o ponto de vista da interacção prof-alunos, muito importante para reforçar os seus desempenhos».

“Acontecimentos” de carácter espontâneo

O conjunto de “acontecimentos” no processo formativo que aqui elencamos decorrem, na maioria dos casos, do posicionamento dos formandos na situação de formação, quer enfatizando dimensões do “ofício do aluno” (mais congruentes com uma disciplina escolar, com o comportar-se de acordo com aquilo que o formando acredita que dele se espera), quer na procura de construção de um estatuto diferenciado (e, neste caso, muito determinado pela procura de uma “essencialidade” distintiva no próprio processo de interpretação, no que aos formandos do curso assim designado diz respeito). É aqui que parece adquirir alguma propriedade a noção estruturadora do processo de aprendizagem em torno de um “saber a construir” como concomitância entre o estatuto de “aprendiz” e o estatuto de profissional: no caso das situações de “projecto”, são os formandos que parecem orientar-se para um desempenho mais de acordo com o que crêem oficiado (e são, simultaneamente, os formadores que mais exercem o esforço de quebrar essa relação); no caso das restantes sessões, os formandos parecem tender para uma afirmação da sua condição de sujeitos, jovens, cidadãos, mais do que para a de “alunos” e parece haver, por parte dos formadores, uma adaptabilidade a esta opção dos formandos. O comentário, a este título, produzido por uma formadora parece revelador desta duplicidade de papéis: «(d)izia-me há pouco a prof em conversa comigo ter por vezes a sensação, quando trabalha aqui na escola de lhe

parecer estar a dar aulas a alunos universitários, comentário curioso quando se associam aqui, por um lado, um comportamento disciplinado, correcto, participativo por parte dos alunos e, por outro, uma autonomia e sentido de responsabilidade acrescidos no processo de aprendizagem». É ainda esta duplicidade de papéis que parece sintetizar uma caracterização deste nível de ensino (o secundário) neste sub-sistema (o profissional): «(a) primeira dimensão reflectiria, de algum modo, componentes do “estar” na aprendizagem aparentemente enfatizadas em níveis de ensino mais baixos, a segunda dimensão reflectiria, por seu lado, componentes do “ser” na aprendizagem aparentemente enfatizadas em níveis de ensino mais altos».

Seguindo a estrutura de análise que vimos explorando, isto é, separando sessões das componentes artística e de “projecto”, por um lado, sessões das componentes sociocultural e científica, por outro, encontramos para as primeiras comportamentos que acusam uma procura de rotinização dos processos. É assim com o exercício de aquecimento – perante uma prestação tendente a superficializar a intenção do exercício, dirá o formador, «“não desenhem, trabalhem organicamente”» -, é assim porque a relação dos formandos com a aprendizagem reforça um sentido de rotinização como antes denunciámos – perante uma explicação do formador sobre a curva tonal e a sua importância como modo de melhor chegar ao ouvido do espectador, «(o)s alunos parecem perceber a explicação, mas não me apercebi que algum entre eles o registasse por escrito. Caracteriza o seu trabalho uma aproximação do saber muito mais pelo exercício repetitivo do que pela apreensão teórica»; é assim ainda por causa da postura face às dificuldades suscitadas pelos exercícios – quando em determinada situação uma formanda o denuncia, «o prof lembra-lhe que estamos aqui não para identificar dificuldades, mas sim soluções, possibilidades» - ou por causa da postura desculpabilizante em torno do papel do formador - «“(e)stou sempre a ver os erros que cometo”, diz o prof quando uma aluna lhe diz

que o prof lhe tinha dito para fazer de outro modo. “Eu aprendo com o erro”». É, no entanto, um trabalho (como antes referimos) exposto a uma avaliação permanente, característica que não deixará, porventura de explicar alguns destes comportamentos - «(o) momento de exposição do aluno, quando é chamado a representar, é sempre um momento de tensão» - não intencionalizados necessariamente pelo formador, mas resultantes do conteúdo do próprio trabalho - «(...) esta situação de exposição do aluno não visa, por parte do prof, a sua “humilhação”, antes fazê-lo interiorizar o sentido do texto por forma a senti-lo quando o interpretar».

É inquestionável a percepção de alguma violência¹¹ no acto de representar, violência no sentido do contrariar a reacção mais espontânea (aquela que parece melhor definir o formando no seu papel oficiado) para ascender a uma representação que elabore a consciência de si. STANISLAVSKI (2004: 51-52) coloca bem esta questão quando interroga, “(p)ara que nos transformarmos noutra personagem quando ela nos torna menos atraentes do que na vida real? O caso é que você de facto gosta mais de você no papel do que do papel em você”. É a dualidade de papéis que só parece acessível quando, “(...) enquanto representava, eu sentia um prazer imenso em acompanhar a minha transformação. De facto era o meu próprio observador (...). Dividi-me, por assim dizer, em duas personalidades. Uma permanecia actor, a outra, era um observador” (id: 48). Quando o formando efectua esta transição, ele consegue simultaneamente acentuar uma diferente relação com o formador – e, mais do que este, solicitando o encenador – e, por essa via, uma relação diferente com o seu próprio trabalho: «(n)o desenrolar da cena, é o próprio aluno que vai propondo alguma interpretação do papel, não se limitando a reproduzir aquilo que o

¹¹ - O constrangimento físico ou moral que possa ser aqui externamente accionado não é, em si, o acto violento; violenta é a interiorização, pelo sujeito aprendiz, de um acto que não foi projectado.

prof lhe diz para fazer. Por outro lado, há todo um trabalho de criatividade que é deixado em aberto ao(s) aluno(s) (do género, “o teu trabalho de mãos vai ser central: as tuas mãos têm que representar frio” – relação com o conteúdo do papel». Aqui, o formando não é um mero intérprete, ele co-constrói a encenação das suas cenas com o formador-encenador e, porque acentua a simetria da relação, não só enfatiza a importância da dimensão relacional na aprendizagem como enfatiza nesta, mais do que uma hierarquização uma complementaridade: «(f)az-se um intervalo e, lá fora, uma aluna falava com um colega comentando que não era justo ele [o prof] não ter ainda definido aquilo que ia fazer, porque precisa de tempo para decorar os textos. Nisto, o prof apareceu e foi interessante constatar que a conversa entre eles não parou».

No que se refere à segunda tipologia de sessões analisadas – das componentes sociocultural e científica, sessões que decorrem, regra geral, numa situação tradicional de sala de aula – dois tipos de “acontecimentos” parecem destacar-se pela sua importante ocorrência, designadamente um primeiro de natureza relacional – comprometido com um clima de informalidade que parece favorecer a relação de aprendizagem – e um segundo de natureza conteudística – comprometido com a mobilização de outros saberes (uma procura efectuada pelos formandos) e com a articulação de saberes formais, disciplinares com saberes de outros campos disciplinares ou de outros contextos de aprendizagem.

Quando caracterizamos o clima de aula, convém referir aquilo que o circunscreve, desde logo não esquecendo estarmos numa escola artística; «(o) ambiente é um ambiente distendido, é frequente ouvirem-se algumas cantorias – estes alunos estão frequentemente ou a cantar ou a reproduzir alguma espécie de encenação (...)». Falamos de turmas com um máximo de 20 formandos, salas de pequenas dimensões nas quais a própria disposição do mobiliário favorece uma proximidade e uma coloquialidade grandes, a

ausência de “toques” de entrada e de saída – a gestão do tempo é efectuada por todos os participantes – falamos da ausência de uma designação comum do corpo docente (não existe a expressão “professor” ou, mais comumente no ensino básico e secundário, a expressão “stor”) em favor de um tratamento pelo nome próprio e, não raras vezes, na segunda pessoa do singular. Esta informalidade parece suscitada pelos formandos - «(n)ão se percebe a atitude de receio, de procurar passar despercebido por parte dos alunos, pelo contrário percebe-se um à-vontade na participação» - mas bem aceite pelos próprios formadores: «“Outros meninos!, o que é que quer dizer para ti?”, a prof alterna expressões de ternura no tratamento dos alunos, para além do uso do nome próprio». É, por outro lado, um clima de informalidade que combina sociabilidades com trabalho - «“(o) Piolho anda chunga, tem muitos universitários”, comentam dois alunos de Técnica entre si. Vão trocando conversas, comentários entre si sobre o fim-de-semana, e alternando o seu trabalho de pesquisa. (...) A toada de boa disposição anima os alunos, que vão assim mesclando o trabalho com momentos de alguma distensão e informalidade» - que explica a importância relativa do intervalo no quotidiano escolar destes formandos: «(o) clima de informalidade permite que os alunos circulem, organizem o seu tempo sem grandes pressões, de facto é como um aluno me disse em entrevista, é no próprio tempo das aulas que eles têm um clima propício, de tal maneira que o intervalo não aparece aqui como uma necessidade imperativa (o quebrar uma pressão), mas mais como uma paragem para tomar um café, fumar um cigarro, ...». As expressões de ternura e proximidade não se dão apenas no sentido formador-formandos, mas também no sentido inverso: «“Mais professorzinha, o que é que quer que eu escreva, que eu estou lançado?” O clima de informalidade é também proporcionado pelas relações que estes profs mantêm com os alunos, relações de grande proximidade».

No que se refere à mobilização dos saberes e, admitindo até, numa perspectiva muito tradicional, configurar a aprendizagem centralmente um papel de transmissão de saberes, as sessões destas disciplinas (mais transversais a todo o sistema de ensino) poderiam evidenciá-lo, contrastando com as disciplinas mais específicas a estas formações. No entanto, tal não parece verificar-se como não parecem os formandos limitar-se àquilo que são orientações da docência: «(h)á uma interrupção, uma quebra, aproveitando a prof para perguntar aos alunos o que estão actualmente a ler. Todos os alunos estão a ler alguma coisa»; «(a) aluna que coloca questões tem à sua frente um livro (que não é um livro da disciplina), revelando uma curiosidade em pesquisar o que está para além daquilo que é do domínio do obrigatório». Parece prevalecer, por outro lado, uma curiosidade autêntica face ao conhecimento (a qual parece explicar uma postura de “familiaridade” e desinibição com o saber - «(q)uando, lendo o texto, a prof endereça questões aos alunos, de uma maneira geral os alunos respondem não receando o eventualmente errarem. A participação é mais relevante, aparentemente, para o sentido da aprendizagem do que para o dizer a resposta “certa”»), que não se circunscreve àquilo que é transmitido pelo formador, mas que busca no contexto do dito implicações, ligações, articulações que não estão lá clarificadas: «(u)m aluno pergunta se é possível, ainda neste contexto, falar sobre Israel e a Palestina, ao que o prof acede. Não deixam de ser abordados os conteúdos que estavam previstos, mas “chega-se lá” por caminhos que são sugeridos pelos próprios alunos. (...) Mais uma vez, os movimentos da juventude acabam por resvalar para domínios próximos dos alunos – a música e, nesta particular, o jazz – e por eles sugeridos»; «“Qual é o contexto social de Pessoa?”, pergunta colocada por um aluno. Os alunos não se restringem a colocar questões directamente decorrentes do trabalho sugerido pela prof, levantam questões pertinentes não directamente relacionadas, mas igualmente pertinentes».

2. “Si” enquanto objecto de aprendizagem

Uma breve incursão em torno do objecto de aprendizagem dos cursos ministrados na Escola permitir-nos-á melhor compreender a articulação, susceptível de ser efectuada, entre o objecto que determina a especificidade das formações e a determinação desse mesmo objecto sobre as construções identitárias efectuadas pelos jovens objecto dessa mesma aprendizagem. O que acreditamos é que, pese embora a existência de um referencial institucional comum, a tipificação de percursos formativos distintos – distintos na sua génese, no seu objecto -, bem como as distintas condicionantes de profissionalidade – a posteriori, embora retratadas no percurso formativo – tendem a explicitar trajectórias de construção identitária “marcadas”, a montante como a jusante, por determinações inscritas nos referidos contextos.

Objecto “Si”: estrutura de plausibilidade e ressocialização

A designação objecto “Si” constrói-se a partir da formação dos actores/actrizes, do curso de Interpretação. Acentuando aqui a relevância do contexto profissionalizante na formação dos jovens, o seu objecto de formação transcende a mobilização de uma relação cognição-acção, que é um processo de interioridade-exteriorização, mas que se efectua sobre realidades exteriores à realidade do sujeito, para se definir por uma relação cognição-acção sobre si próprio, que é um processo de interioridade-exteriorização/interiorização, que se efectua sobre a realidade interior do sujeito, projectada sobre a realidade exterior. O “Si” do objecto pode profissionalmente assumir-se enquanto agir dramaturgico (GOFFMAN, 2003; HABERMAS, 2001) – as rotinas também existem no trabalho do actor

– mas não deixa de ser uma mobilização de si; é, pode ser, em última análise, agir dramaturgicamente enquanto exteriorização, enquanto projecção exteriorizada, mas recorre sempre ao si do sujeito que efectua essa projecção. O sujeito de formação na formação do actor, da actriz, é, simultaneamente, o seu próprio objecto: o actor é, como sugere ROUBINE (2002), «como uma orquestra de que ele seria ao mesmo tempo maestro» (p. 11): orquestra porque «ele também é um múltiplo por seus instrumentos de expressão: ele pode utilizar, simultaneamente ou um após outro, os recursos da sua voz, do seu rosto, do seu gesto...» (ibid); maestro porque, quem gere a batuta é simultaneamente o detentor dos instrumentos de expressão¹².

Realçamos, na análise efectuada aos “acontecimentos” da formação o quanto o trabalho do encenador, embora sujeito a uma planificação, tem de imprevisibilidade, imprevisibilidade que se inscreve, justamente, na impossibilidade de não conter, na análise do desempenho do actor, a sua própria margem de criatividade, de construção da personagem, de produção própria de uma interpretação que é constitutiva do sujeito que interpreta e do si que se traduz na personagem interpretada. Não conter esta imprevisibilidade era, aliás, negar o próprio sentido da interpretação, negar o próprio sentido do teatro. O si é o “ser social” (PALMADE, 1996), o objecto “Si” é o “ser social” que o actor, a actriz constrói para dar corpo a uma personagem. E, se de um ser social falamos, decorre daqui um trabalho

¹² - A batuta é, de facto, na preparação do espectáculo, gerida pelo encenador, mas a batuta *interior*, aquela que gere a mobilização dos diferentes instrumentos de expressão, bem como a sua adequação ao momento interpretativo, no acto do espectáculo, é efectivamente efectuada pelo actor, pela actriz em acção. Pode ser uma acção mais ensaiada, pode ser uma acção mais criativa (recordemos, o espectáculo nunca é igual nas suas diferentes sessões, até porque o actor, a actriz, antes de o ser é um ser pensante), mas é, em todo o caso, uma acção de quem a interpreta.

que não é meramente recorrente dos instrumentos de expressão do actor, da actriz, decorre daqui um trabalho que é, necessariamente, contextualizado, que encara a personagem no seu contexto, o que significa (na maioria dos casos) uma descontextualização do contexto próprio que é o do actor, da actriz. É sobre este processo de (des)contextualização que o encenador terá uma palavra a dizer (embora não exclusivamente, claro está) – os referentes situacionais do trabalho do actor, da actriz – mas o que ele traduz, para o sujeito que o executa, é uma descentração da realidade que o constitui para se recentrar numa realidade, espectacular para os outros mas (desejavelmente) real para si, que é a realidade da personagem.

A realidade da personagem é o elo que distingue o trabalho do actor, da actriz, um trabalho cujo produto só se dá a ver aos outros, aos espectadores, ao público, aos consumidores do espectáculo na presença do próprio artifice, um trabalho cujo carácter efémero decorre precisamente de ele conter, necessariamente, a pessoa que o produz; um trabalho que reúne no artista que o executa temporalidades distintas – a temporalidade da produção e a temporalidade do produto acabado.

Reportamo-nos, bem entendido, a um contexto de aprendizagem, não a um contexto profissional. E é essa circunstância que autoriza identificar ao contexto de aprendizagem da profissão de actor, de actriz – quando o mesmo decorre com jovens que vivenciam a sua própria construção identitária – uma especificidade que a distancia da formação ministrada nos cursos de realização (técnica e plástica) oferecidos, igualmente, por esta Escola. Não se trata de uma hierarquização das diferentes relevâncias dos cursos assente no princípio de uma suposta graduação de diferentes níveis de uma mesma estrutura de carreira, trata-se de um contexto de produção que mobiliza diferentes e complementares estruturas de saberes (que concorrem para um produto final comum), no qual se destaca, não apenas por estar no palco, mas sobretudo pela

formação exigida para estar no palco, o curso de Interpretação. Com efeito, a explicitação antes desenvolvida relativamente ao trabalho do actor, da actriz não é aplicável, sob o ponto de vista das exigências da aprendizagem como da acção, aos restantes cursos (os quais, por seu lado, têm as suas exigências próprias); é, no entanto, a natureza pluridisciplinar do objecto espectáculo que obriga a pensar o trabalho do actor, da actriz não segundo uma lógica de importância ou hierarquização das actividades, mas segundo uma lógica de complementaridade¹³.

Concorrendo todas as formações para um fim comum – o espectáculo – características comuns existiriam entre as diferentes artes aqui em formação. Com efeito, se é o espectáculo que dita o carácter efémero do trabalho do actor, da actriz, tal pressuporia que as demais valências disciplinares presentes no espectáculo possuísem, elas próprias, esse carácter efémero. Tal não parece, no entanto, verificar-se se, para tanto, constatarmos que: ao nível do trabalho cenográfico, se a sua produção concorre temporalmente com o trabalho de interpretação, o seu produto está finalizado, no palco, no momento do espectáculo e aí permanecerá ao longo das suas sucessivas sessões; ao nível do trabalho luminotécnico e da sonoplastia, igualmente se a sua produção concorre

¹³ - A especificidade do trabalho do actor é igualmente explicitada pela mobilização do trabalho teatral em contexto escolar ou em contexto de intervenção social (BOAL, 2005a, 2005b). Nestas situações, o recurso à expressão teatral é fundamentalmente um recurso a um agir meta-dramatúrgico, é a dramaturgia como recurso de abordagem do real, mas dificilmente se convocam aqui as outras valências disciplinares que constróem o espectáculo teatral, dados os recursos técnicos e/ou tecnológicos que as mesmas implicam, mas igualmente, dada a finalidade última deste recurso à dramaturgia, aquilo que Hannah ARENDT (1983) identifica como a *actividade de pensar*, actividade que se distingue do *conhecer*, actividade «tão incessante, tão repetitiva quanto a vida, e a questão de saber se o pensamento possui um sentido remete para o enigma sem resposta do sentido da vida; os seus processos impregnam tão profundamente a totalidade da existência humana que o seu começo e o seu fim coincidem com aqueles da própria vida» (p. 226-227).

temporalmente com o trabalho de interpretação, são os recursos tecnológicos e informáticos que permitem que, ao longo das diferentes sessões o mesmo se circunscreva à reprodução de um guião sonoro ou de luzes previamente programado¹⁴. Esta distinção é tanto mais visível quanto, ao reportarmo-nos ao contexto profissional de trabalho destes diferentes “artistas”, constatamos uma natureza intermitente (MENGER, 2005) a caracterizar, a maioria das vezes, o trabalho dos actores – o seu trabalho reporta-se ao projecto de espectáculo e não ao espectáculo *tout court* – e uma natureza mais permanente a caracterizar o trabalho dos técnicos – o seu trabalho reporta-se ao espectáculo, independentemente do projecto que esteja em cena.

As duas dimensões acima desenvolvidas – o objecto de formação e as condições do exercício do trabalho – parecerão assim contribuir para uma identificação com as actividades cursadas, identificação tributária de um modelo de formação em alternância (CHAIX, 1996) cuja especificidade, contudo – a interactividade entre o contexto marcadamente mais escolar e o contexto marcadamente mais produtivo - restitui ao contexto institucional um papel acentuadamente relevante neste processo de

¹⁴ - Não se omite a necessidade da presença física destes aprendizes/profissionais durante o espectáculo – para efectuar as trocas de cenários, por exemplo, para efectuar uma projecção sobre o fundo do palco, insusceptível de estar previamente informatizada – apenas se constata que tal possa constituir uma ocorrência acidental, não uma permanência imprescindível.

identificação¹⁵. Adicionalmente, e porque, no que ao curso de formação de actores e de atrizes diz respeito, visto que, quer o objecto de formação – o objecto “Si”- quer as condições do exercício do trabalho – a intermitência – solicitam uma produção de si muito mais crítica, mais conflitual, projectivamente mais entregue a si própria, acredita-se poder observar nos jovens que cursam Interpretação (mais do que naqueles que cursam Realização Técnica ou Plástica) um processo de construção identitária acentuadamente marcado por uma tensão relativamente a figuras referenciais – fundamentalmente, os formadores das actividades de “projecto”, que corporizam, num contexto profissional, a figura do encenador – tensão que se revela, quer por uma relação de forte identificação, quer por uma relação de forte estranheza, quando não, mesmo repúdio (como alguns dos testemunhos dos jovens permitiram constatar).

São estas distinções que permitem antever processos de construção identitária, marcados por diferentes processos de conservação da realidade (BERGER & LUCKMAN, 1999) na transição de uma socialização primária para uma socialização secundária, quer nos reportemos aos cursos de Realização Técnica e de Realização Plástica, onde predomina uma «conservação de rotina», quer nos reportemos ao curso de Interpretação, onde predomina uma «conservação crítica» (p. 156).

Inicialmente, e como acima referimos, o contexto institucional assume nestes processos de identificação importante relevância. Com efeito,

¹⁵ - A alternância nesta Escola decorre no interior do próprio espaço escolar, no qual coabita uma companhia de teatro. A alternância não é aqui marcada institucionalmente, o que aponta para uma não demarcação (com vínculo institucional) entre o espaço onde se efectua a formação e o espaço onde se realiza o exercício do trabalho. A particularidade da alternância nesta Escola reside ainda no facto de não serem os formandos que são aprendizes da companhia de teatro, mas de serem os profissionais da companhia de teatro que são, simultaneamente, formadores na Escola.

«a socialização secundária é a interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições» (p. 145), ou seja, «a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções com raiz directa ou indirecta na divisão do trabalho», bem como «a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina numa área institucional» (p. 146). Porém, é a partir dos conteúdos da própria formação que se pode demarcar a intensidade dos processos de socialização secundária, isto é, «se o indivíduo estabelece (...) uma distância entre o seu eu total e a sua realidade por um lado, e o eu parcial específico de uma função e respectiva realidade por outro» (p. 150), esta distância não deixa de variar em função do grau de racionalidade e controlo ao nível emocional da aquisição das aprendizagens, podendo em alguns casos requerer a criação de «técnicas especiais para produzir a identificação e a inevitabilidade consideradas necessárias» (p. 151). Os autores em que nos vimos baseando contrastam, a título de exemplo, a educação de um engenheiro e a de um músico para realçar o diferente grau de intensidade destas na socialização secundária: «(a) educação para a engenharia pode efectuar-se com eficiência, mediante processos formais, muito racionais, neutros ao nível emocional. A educação musical, porém, é típico que implique uma identificação muito mais intensa com um maestro e uma imersão muito mais profunda na realidade musical» (ibid). É ao nível das duas dimensões a que antes fizemos referência – o objecto de formação e as condições do exercício do trabalho – que este contraste adquire relevância: «(e)sta diferença deriva das diferenças intrínsecas entre o conhecimento da engenharia e da música, e entre os modos de vida em que estes dois conjuntos de conhecimentos são aplicados na prática» (p. 151-152).

Se estabelecermos uma analogia entre o exemplo dado e os cursos da Escola, verificamos posicionarem-se os cursos de Realização Técnica e Plástica “próximos” da engenharia, e posicionar-se o curso de Interpretação

na proximidade das exigências requeridas pela aprendizagem da música. A analogia, por outro lado, entre a aprendizagem da música, o exercício de uma profissão de fé ou o trabalho de um revolucionário profissional, permite ainda realçar aspectos da intensidade destes percursos, também identificados nos testemunhos dos jovens que cursam Interpretação: «(o) indivíduo compromete-se (...), por completo, com a nova realidade. “Entrega-se” à música, à revolução, à fé, não apenas com uma parte de si mesmo mas com o que é, em termos subjectivos, a totalidade da sua vida. A facilidade com que se sacrifica é, claro, a consequência final deste tipo de socialização» (ibid).

Nos seus trajectos formativos, definidos por distintos objectos de formação bem como por diferentes modos de exercício do trabalho, os jovens vão gradualmente diferenciando as suas disposições face às aprendizagens. Se se admite que, «qualquer sociedade viável deve criar procedimentos de conservação da realidade para salvaguardar um certo grau de simetria entre a realidade objectiva e a subjectiva» (p. 154), é sob o ponto de vista da realidade subjectiva, «isto é, a realidade tal como é apreendida na consciência individual e não como definida pelas instituições» (ibid), que diferentes modos de conservação da realidade se parecem desenhar. As situações de aprendizagem observadas com alunos do curso de Interpretação evidenciaram a prevalência de um modelo de aprendizagem desenvolvimental na sua variante espiralada (TAP, 1996), bem como do modelo de aprendizagem crítica, isto é, variantes onde primam as figuras de “complexificação” e de “ruptura”, um tipo de conservação da realidade crítico. BERGER & LUCKMAN (id) sugerem-nos a clarificação de dois conceitos particularmente relevantes nas situações em que, tal como se identificou nos testemunhos dos jovens que cursam Interpretação, se assiste a um processo de ressocialização:

- um primeiro, que estabelece que «a realidade subjectiva depende (...) sempre de estruturas específicas de plausibilidade¹⁶, isto é, da base social específica e dos processos sociais exigidos para a sua conservação» (p. 161);
 - um segundo que, ao constatar que «a realidade subjectiva nunca é socializada por completo, não pode(ndo) (portanto) ser por completo alterada por processos sociais», reconhece ainda assim existirem «casos de transformação que parecem totais quando comparados com modificações menores (...), transformações a que chamaremos alternâncias¹⁷» (p.163).

Os processos de ressocialização assemelham-se, segundo os autores, «à socialização primária porque têm, de maneira radical, de atribuir tónicas à realidade e por conseguinte devem reproduzir em grande medida a forte identificação afectiva com o pessoal socializante, característica da infância» (p. 164). Esta identificação afectiva foi explicitada, por um lado, pelos outros significativos que mais representam a actividade profissional – os formadores, em situação de “projecto” encenadores – e, por outro lado, por uma relação interpares assente numa *décalage* etária importante, isto é, a coesão do grupo-turma aconteceu em grande medida devido a esta identificação dos jovens entre si enquanto outros significativos que partilham um mesmo processo de ressocialização: «(n)ão é possível qualquer transformação radical da realidade subjectiva, incluindo a identidade, sem esta identificação (afectiva), que é inevitável que reproduza as experiências infantis de dependência emocional em relação aos outros significativos» (ibid). Deste modo, «a estrutura de plausibilidade deve tornar-se o mundo do indivíduo, tomando o lugar de todos os outros mundos, em especial o mundo que o indivíduo “habitava” antes da sua alternância» (p. 165). É aqui que parece encontrar algum eco o simbolismo dos “portões da escola”, que

¹⁶ - *italico* nosso.

¹⁷ - *id.*

estes jovens tendem a identificar como a fronteira entre dois mundos: «(a) velha realidade, assim como as colectividades e os outros significantes, que antes a mediavam para o indivíduo, devem ser reinterpretadas no contexto do aparelho legitimador da nova realidade» (p. 166).

Em síntese, admite-se a possibilidade de se identificarem processos de socialização diferenciados em função dos cursos em análise: face aos cursos de Realização Técnica e Plástica, poderíamos falar de um processo de socialização secundária, no qual «o presente é interpretado de modo a manter-se numa relação contínua com o passado, com tendência a minimizar as transformações ocorridas»; face ao curso de Interpretação, poderíamos falar de um processo de ressocialização, no qual «o passado é reinterpretado para que se harmonize com a realidade presente, com tendência a retroprojectar no passado vários elementos que de modo subjectivo não eram acessíveis naquela época» (p. 169). A base da realidade é, para a socialização secundária, o passado; para a ressocialização, o presente.

Objecto “Si”: uma forma identitária “relacional para si”

Estabelecido o modo de socialização predominante¹⁸ dos jovens em função dos percursos formativos cursados, determinado pelas variáveis objecto de formação e modo de trabalho, importaria perceber que formas identitárias estão aqui presentes e em que medida elas permitem perceber uma determinada identidade (ou identidades) confinada(s) às artes do espectáculo. Por outro lado, e estando estes jovens, à altura da pesquisa,

¹⁸ - Acentuamos tratar-se de modos de socialização que parecem predominantes, que permitem estabelecer distinções entre os diferentes percursos, mas que não se afirmam necessariamente como generalizáveis.

ainda dentro de um percurso de formação de base das respectivas actividades profissionais, importa perceber até que ponto a construção desta(s) identidade(s) é marcado pelo perfil identitário da própria instituição.

Se falamos de um perfil identitário institucional é porque o curso da pesquisa nos vem permitindo admitir que, mais do que uma determinada identidade confinada às artes do espectáculo – que seria construída em função das condições da sua existência, e portanto, protelável para além do percurso escolar – parece existir, no caso desta Escola, uma identidade confinada à própria instituição. Aquilo que aqui brevemente explicitaremos é como um contexto institucional determinado por uma forma comunitária do “Nós” (DUBAR, 2000) «se alia a uma forma do Eu íntima e virada para o seu “interior”» (p. 52), admitindo-se, implicitamente, uma importante correspondência entre o projecto da entidade e a identidade dos “projectos”, determinantes no processo de identificação dos jovens.

Retemos fundamentalmente a ideia que DUBAR apropria de Norbert ELIAS, segundo a qual «não há identidade do Eu sem identidade do Nós» (p. 18) para, num primeiro momento, identificar a noção de forma(s) identitária(s) como a relação entre dois processos de identificação, nomeadamente «as identificações atribuídas pelos outros (o que eu designo “identidades para o outro”) e as identificações reivindicadas por si próprio (“identidades para si”)» (p. 4). É nas articulações possíveis entre estes dois processos de identificação que, «processos históricos, ora colectivos ora individuais, modificam a configuração das formas individuais definidas como modalidades de identificação» (ibid). O autor não identifica este conceito de forma identitária como uma identidade estática; o que parece compositivo nesta perspectiva é sobretudo a ideia de uma “identificação a”, uma “identificação com”, que pressupõe a não descontextualização de uma forma identitária com o contexto onde ela ocorre, se produz. Assim, segundo DUBAR, as «primeiras formas identitárias, as mais ancestrais (são) as formas

comunitárias, (...) supõem a crença na existência de grupos designados “comunidades” consideradas como sistemas de lugares e de nomes pré-atribuídos aos indivíduos e que se reproduzem de modo idêntico através das gerações» (ibid); «as segundas, mais recentes, emergentes, (são) as formas societárias, (...) supõem a existência de colectivos múltiplos, variáveis, efémeros aos quais os indivíduos aderem por períodos limitados e que lhes fornecem os recursos de identificação que eles gerem de maneira diversa e provisória» (p. 5). Por outro lado, e em cada uma destas formas identitárias, podem-se estabelecer identificações “para o outro” - «trata-se de formas “espaciais” das relações sociais (eixo relacional)» - e identificações “para si” – «trata-se de formas de temporalidade (eixo biográfico)», dimensões que se combinam para definir as formas identitárias, «formas sociais de identificação dos indivíduos em relação com os outros e no percurso de uma vida» (p. 6).

Estas duas concepções de forma identitária, se se afiguram à partida temporalmente desfasadas, podem no entanto coexistir no tempo. Assim, a forma comunitária, supostamente mais ancestral, pode ainda hoje observar-se em determinadas sub-estruturas da sociedade ou em determinadas sociedades organizadas segundo modelos mais ancestrais, ou inclusive, e face à predominância da forma societária, pode ser um modo de reorganização social tendente à preservação de uma determinada concepção de laço social. É nesta perspectiva que identificamos a organização da Escola segundo a forma comunitária¹⁹, não tanto organizada segundo a descrição acima (assente na hierarquização e imobilismo de estatutos individuais), mas segundo a que propõe Weber (cit in DUBAR, id), ou seja, «relações sociais

¹⁹ - A pesquisa da qual é extraído o presente artigo permitiu-nos identificar no perfil desta escola, quer a resposta a uma condição heterónoma (externamente imposta), na busca da reposição de uma condição de autonomia, quer a construção de uma pedagogia ancorada nos modos de trabalho que caracterizam os contextos de profissionalidade das artes do espectáculo e quanto eixos identificadores de uma forma identitária comunitária.

fundadas no sentimento subjectivo (tradicional ou emocional) de pertença a uma mesma colectividade» (p. 29).

Sob o ponto de vista dos modos de trabalho, são de salientar dois aspectos que se traduzem na relação educativa, nomeadamente e como já referimos, o significado do colectivo, assente na complementaridade das diversas actividades mobilizadas para a organização do espectáculo e a carga simbólica associada à figura do encenador enquanto mestre deste colectivo de trabalho, aquilo que Weber define como «a identificação colectiva e emocional a um mesmo líder “carismático”» (ibid).

É neste contexto societário, mas (simultaneamente) comunitário que se parece manifestar uma forma identitária, por parte dos jovens cujo trajecto passa por esta Escola, que DUBAR identifica como a “forma relacional para si”: «a que resulta de uma consciência reflexiva que põe em prática activamente um compromisso num projecto que possui um sentido subjectivo e que implica a identificação a uma associação de pares que partilham o mesmo projecto. A este Nós composto de próximos e semelhantes corresponde uma forma específica de Eu que podemos designar por **Si próprio reflexivo**. É a face do Eu que cada um deseja fazer reconhecer pelos Outros “significativos” que pertencem à sua comunidade de projecto. (...) É a unidade do Eu que está aqui em causa, a sua capacidade discursiva para argumentar uma identidade reivindicada e unificadora, uma identidade reflexiva» (p. 55).

Conclusão

A “forma” institucional da escola, enquanto contexto de relevância para o desenvolvimento identitário dos jovens em formação, parece articular-se aqui com o processo formativo, na medida em que este é marcado por práticas profissionais (particularmente no caso dos formadores

das disciplinas artísticas) que são reinterpretadas no processo formativo, distanciando esta formação de uma aprendizagem escolar mais académica, ou seja, e nos termos propostos por Guy BERGER, uma aprendizagem que favorece uma situação de apropriação do produto do seu trabalho por oposição à segunda, que tende a evidenciar uma relação de desapropriação do produto do seu trabalho.

Podemos, em todo o caso, distinguir ainda a formação dos actores/atrizes daquela que tem os técnicos (de luz e de som) e os cenógrafos nesta mesma escola, sob o ponto de vista da relação com o saber. Mobilizando um conjunto de processos epistémicos propostos por CHARLOT (2002), o processo de imbricação do Eu na situação - de acordo com o qual, falamos de um "Eu nesta relação epistémica com o aprender, mas não de um Eu reflexivo que dispõe de um universo de saberes – objectos, é um Eu inserido na situação, um Eu que é corpo, percepções, sistema de actos num mundo correlato dos seus actos (como possibilidade de agir, como valor de certas acções, como efeito dos actos)" (p. 81) – parece adequado a qualquer um dos cursos onde as valências profissionalizante e artísticas são centrais. Trata-se, em síntese, de um processo epistémico no qual "o aprender é mestria de uma actividade engajada no mundo" (ibid). No entanto, quando nos reportamos ao processo epistémico de distância-regulação, processo que define o sujeito epistémico como "o sujeito afectivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em acto – ou seja, (...) o sujeito como sistema de condutas relacionais, como conjunto de processos psíquicos postos em prática nas relações com os outros e consigo próprio" (id: 83), identificamos os formandos de Interpretação, futuros actores e atrizes, com relativa facilidade (visto integrar a sua formação intrinsecamente as dimensões identificadoras do processo epistémico), o que não se verifica no caso dos formandos dos restantes cursos.

Em síntese, se a forma identitária comunitária com a qual identificamos a Escola é particularmente relevante e influente sobre os jovens que cursaram Interpretação – evidenciando a construção de uma forma identitária relacional para si como modo de configurar um processo de ressocialização – já sobre os jovens que cursaram Realização Técnica e Plástica a influência do percurso escolar, ao traduzir um modo de socialização secundária, parece remeter sobretudo para uma concepção deste percurso enquanto apropriação (de saberes) susceptível de aplicação em contexto de profissionalidade. A este resultado não parece estranho, em síntese, a diferente natureza do objecto que é objecto de trabalho, objecto de estudo nestes diferentes cursos: um objecto de estudo mais internalizado no que se refere aos jovens que cursaram Interpretação, um objecto de estudo mais externalizado no que se refere aos jovens que cursaram Realização Técnica e Realização Plástica.

Referências Bibliográficas:

- Arendt, H. (1983) *Condition de l'Homme Moderne*. Paris : Pocket.
- Berger, P. & Luckman, Th. (1999) *A Construção Social da Realidade*. Lisboa: Dinalivro.
- Castro, R. (1991) *Aspectos da Interação Verbal em Contexto Pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Chaix, M.-L. (1996) «L'Alternance Enseignement-Travail comme Lieu d'Observation Privilégié des Processus de Construction Identitaire», *Éducation Permanente*, n° 128-3, 103-115.
- Charlot, B. (2002) *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une Théorie*. Paris : Anthropos.
- Dubar, C. (2000) *La Crise des Identités. L'Interprétation d'Une Mutation*. PARIS : Puf.
- Fino, C. (2001) «Vigotski e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três Implicações Pedagógicas», *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 14, n° 002.
- Goffman, E. (2003) *a Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- Habermas, J. (2001) *Théorie de l'Agir Communicationnel (Tome I)*. Paris : Fayard.
- Menger, P.-M. (2002) *Retrato do Artista Enquanto Trabalhador. Metamorfoses do Capitalismo*. Lisboa: Roma Editora.
- Palmade, J. (1996) «L'Identité comme Travail de l'Écart», *Éducation Permanente*, n° 128-3, 85-99.
- Pedro, E. (1982) *O Discurso na Aula. Uma Análise Sociolinguística da Prática Escolar em Portugal*. Lisboa: Ed. Rolim.
- Rochex, J.-Y. (1998) *Le Sens de l'Expérience Scolaire : Entre Activité et Subjectivité*. Paris : Puf.
- Roubine, J.-J. (2002) *A Arte do Ator*. Rio de Janeiro : Zahar Editor.
- Schütz, A. (2000) *La Construcción Significativa del Mundo Social. Introducción a la Sociología Comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Stanislavski, C. (2004) *A Construção da Personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Tap, P. (1996) *A Sociedade Pigmalião. Integração Social e a Realização da Pessoa*. Lisboa: Instituto Piaget.