



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PROF-ARTES

RICARDO CRUCCIOLI RIBEIRO

**IDENTIDADE, ALTERIDADE e ADOLESCÊNCIA:
estudos e reflexões a partir da escrita dramática no contexto da escola de
ensino médio.**

Brasília/DF.
Junho de 2016.

RICARDO CRUCCIOLI RIBEIRO

IDENTIDADE, ALTERIDADE e ADOLESCÊNCIA:
estudos e reflexões a partir da escrita dramática no contexto da escola de ensino
médio.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes – Prof-Artes da Universidade de Brasília como requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Artes na linha de pesquisa *Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes*.

Orientadora: Prof^a. Dra. Clarice da Silva Costa

Brasília/DF.
Junho de 2016.

RICARDO CRUCCIOLI RIBEIRO

IDENTIDADE, ALTERIDADE e ADOLESCÊNCIA:
estudos e reflexões a partir da escrita dramática no contexto da escola de
ensino médio.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Artes – Prof-Artes da Universidade
de Brasília como requisito necessário à obtenção do
título de Mestre em Artes na linha de pesquisa
*Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em
Artes.*

Professora Dra. Clarice da Silva Costa
Orientadora – UnB/Ida

Professora Dra. Luciana Hartmann
Membro Interno – UnB/Ida

Professora Dra. Silviane Bonaccorsi Barbato
Membro Externo – UnB/IP

Professor Dr. Jose Mauro Barbosa
Suplente – UnB/Ida

Brasília/DF.
Junho de 2016.

Ao Jerônimo (ou Nenzinho), que um dia ficou encantado por ter me deixado na
Universidade de Brasília. E que me encantou por ter sido quem foi.

Agradecimentos

Eu tenho tido o privilégio de encontrar e reencontrar pessoas e lugares que têm contribuído para que a minha história seja divertida, inteligente e interessante. Mas alguns locais e alguns homens e mulheres são tão especiais e me acrescentam tanto que não consigo me manter do mesmo jeito. O que, honestamente, me faz muito feliz... Nesse sentido, o mestrado foi muito generoso comigo. Colocou em meu caminho não apenas a família, os amigos e os professores que me admiram e, que sei, torcem lindamente por mim. O mestrado foi além: presenteou-me com autores e pesquisadores que ainda não conhecia. Fortaleceu meu elo com a academia e abriu passagens para que eu estivesse em congressos e grupos de estudo. Tirou-me o tapete e me fez repensar minha prática docente. Reaproximou-me de amigos e professores queridos e inspiradores e me proporcionou novos aprendizados com mestres que quero ter, também, em meus caminhos futuros. E mais, me possibilitou uma experiência única, com 17 adolescentes a quem, primeiro, quero agradecer a contribuição que me deram com esta pesquisa. São eles: Álvaro, Ângelo, Bruna, Catarine, Chavier, Esdras, Hamilton, Hírian, Jennifer, Lorena, Lucas C., Lucas G., Marcelo, Nathália, Paulin, Rebeca e Yandara. Vocês tornaram a mestrado ainda mais divertido, inteligente e prazeroso.

Quero também agradecer, carinhosamente, às pessoas que me ajudaram para que esta pesquisa se concretizasse e eu pudesse alcançar mais um dos tantos desejos que carrego. São elas:

À amiga e orientadora Clarice Costa, que me enriqueceu intelectual e artisticamente nesse processo de pesquisa. Que generosamente esteve comigo quando precisei chorar. E que riu comigo quando precisei gargalhar... Que a vida nos traga conhecimentos, lugares, pessoas, vinhos e histórias diversas! Estar contigo foi muito significativo para mim.

Ao meu amor, marido e amigo de sempre Hugo de Freitas, por todos os sonhos que compartilhamos, por todas as caminhadas, por fazer parte desta pesquisa, por ser tão especial e por me tornar um ser humano melhor, pessoal e profissionalmente.

Ao professor e amigo José Mauro, por toda a sensibilidade e por me transformar pessoal e profissionalmente.

Às professoras Luciana Hartmann e Silvine Barbato, que carinhosamente aceitaram o convite para compor a minha banca de avaliação tanto na qualificação

quanto na defesa deste trabalho. Registro que as contribuições que me foram dadas por vocês foram fundamentais para que a dissertação chegasse a este ponto. E mais, suas falas colaboraram para que eu entendesse a pesquisa como o começo das investigações acerca do tema que me propus estudar. Isso fortaleceu o meu encanto com a academia.

À minha família: mãe, sogro e sogra, irmãos, irmãs, cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, pelo apoio, pelo amor e por torcerem tanto por mim. Vocês deixam a vida mais leve.

À amiga Aline Seabra, por fazer parte desta pesquisa e de tantas outras histórias pessoais e profissionais que me enobrecem tanto.

Aos amigos que estão comigo nessa caminhada e que possuem sonhos profissionais semelhantes aos meus: Roberto Costa e Rafaella Lira. Que novas estradas e saberes invadam nossas vidas!

À amiga Silvia Paes, pela generosidade, os ensinamentos e por caminhar junto.

À Carina e ao Vinícius, que me ensinaram muito sobre eles.

À Clara Costa, por sua generosidade, inteligência e por ter contribuído com a realização deste trabalho.

À Regina D'Arc e Aládia, por não medirem esforços em me ajudar e por ceder o espaço da escola parque para a realização da oficina de teatro.

À Antônia Andrade por toda a ajuda e carinho durante o processo da oficina.

À Jislene, à Juliana e ao Augusto, por terem surgido nos momentos que mais precisei.

À minha prima Rafaela Sudário, por compartilhar pensamentos necessários à minha formação pessoal e profissional. E por torcer tanto.

Aos amigos da E.T.C.A., Flavinho, Georgia, Geraldo, Gustavo e Lili, que estiveram ao meu lado o tempo todo. Aprendo constantemente com vocês.

Ao professores Graça Veloso, Maria Cristina, Paulo Bareicha e Mariza, por terem me instigado nesse processo.

Aos colegas de mestrado, que viveram os mesmos sonhos e angústias durante os dois anos de pesquisa.

Ao Adriano Duarte, à Kaise Helena, à Simone, ao Paulo Kauim, à Aninha, à Andreza, ao Gilson Cézzar e aos tantos amigos que torceram pela concretização deste trabalho.

À Aline Bertaglia, por ser tão presente e atenciosa.

Ao Alexandre Cerqueira, por toda a força com a oficina.

Às escolas de ensino médio que contribuíram com este trabalho.

Ao Departamento de Artes Cênicas da UnB que me acolheu em todos os momentos necessários.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Ao CAPES, por ter financiado minha pesquisa e, por fim,

A todos que, como eu, anseiam e defendem a construção de uma escola de ensino médio que seja significativa, divertida e inteligente aos seus estudantes.

*Queixamo-nos de que as pessoas não leem livros.
Mas o deficit de leitura é muito mais geral. Não
sabemos ler o mundo, não lemos os outros.*

Mia Couto

Resumo

Este trabalho tem como objeto de estudo a identidade e a alteridade adolescente no contexto escolar e apresenta os resultados da pesquisa realizada no âmbito da oficina de teatro do projeto *Leve Supra Cena*, ministrada a 17 alunos do ensino médio de 03 escolas públicas do Distrito Federal. O objetivo geral é compreender essa identidade e alteridade, a partir da relação do adolescente com o outro e com o meio. Com isso, pretende-se apontar caminhos que levem ao pensamento e à construção de uma escola de ensino médio condizente com a sociedade pós-moderna com vistas a tornar o processo de ensino e aprendizagem prazeroso e expressivo ao estudante. A condução teórica se deu a partir de estudos sobre identidade, alteridade e adolescência. Metodologicamente, a investigação do tema foi guiada nos moldes da pesquisa-ação. E Os dados foram gerados, principalmente, a partir da observação, registro e análise da escrita dramaturgica oriunda da pesquisa e construção de personagens teatrais para o espetáculo *Dispa-se*: o produto final da 2ª etapa da oficina ministrada aos alunos.

Palavras-chave: Identidade, Alteridade, Adolescência, Escola de Ensino Médio, Escrita Dramaturgica, Dispa-se.

Abstract

This work has as study subject the adolescent identity and alterity in school context and it presents the results of the research conducted within the theater workshop of Leve Supra Cena project, attended by 17 high school students from 03 public high schools in Distrito Federal, Brazil. The main objective is to understand identity and alterity from the adolescent's relationship with the other and the environment. And so, it is also an objective to point out ways that lead to some thinking about and to the construction of a high school that befits the post-modern society in order to make the teaching-learning process enjoyable and meaningful to high school students. Our theoretical orientation was organized from the studies of identity, alterity and adolescence. Methodologically, the research of the theme was guided by the action research design. And data were generated, mainly, from observation, recording and analysis of the dramaturgical writing originated in the research and of the construction of the theatrical characters for the theatrical spectacle *Dispa-se*: the final product of the 2nd stage of the workshop attended by the students.

Keywords: Identity, Alterity, Adolescence, High School, Dramaturgical Writing, *Dispa-se*.

Sumário

Memórias que me levam à pesquisa	12
Apresentação	16
Primeira Parte – Eu e o outro: a identidade adolescente no contexto atual	20
1 - Sobre identidades, alteridades e adolescência no contexto social pós-moderno	21
1.1 - Identidades e alteridades na sociedade pós-moderna a partir da intensificação da globalização de dados	22
1.2 - Adolescência	36
1.2.1 - Adolescência <i>versus</i> puberdade	39
1.2.2 - A adolescência e o século XX	42
1.2.3 - Jovem ou adolescente, que nomenclatura usar?	44
1.2.4 - O adolescente	45
1.3 - O desejo de uma escola significativa ao adolescente	47
1.3.1 - A escrita dramatúrgica como prática na construção de uma escola significativa ao adolescente	54
Segunda Parte – Identidade e alteridade adolescente: reflexões a partir da escrita dramatúrgica realizada na oficina do projeto <i>Leve Supra Cena</i>	58
2 - Breve contextualização	59
2.1 - Metodologia	59
2.2 - O projeto <i>Leve Supra Cena</i>	64
2.2.1 - A oficina de teatro <i>Leve Supra Cena</i>	65
2.3 - A 2ª etapa: onde os dados foram gerados	72
2.3.1 - A estrutura diária das aulas da 2ª etapa	72
2.3.2 - A escrita do texto dramático	74
2.3.2.1 - As pesquisas para o processo de escrita dramatúrgica	76
2.3.2.2 - O questionamento <i>quem sou eu?</i> E a elaboração de cenas individuais	78
2.3.2.3 - As personagens criadas e o texto final	85
2.3.2.3.1 - As personagens criadas	89
2.3.2.3.2 - O texto dramático	100
Considerações Finais	106
Referências	110
Apêndices	117
Anexos	133

Memórias que me levam à pesquisa

Na tentativa de encontrar lugares que me colocassem em contato com o meu desejo de pesquisar e entender a identidade e a alteridade adolescente, recordei-me da obra *A Importância do Ato de Ler* (1981), de Paulo Freire, na qual ele, partindo principalmente de suas memórias e experiências, mostra que o ser humano, através da leitura, pode compreender e analisar criticamente o mundo que o cerca.

A leitura a que Freire se refere vai além da decodificação de palavras que estejam impressas num livro, numa revista ou outro objeto semelhante. Ele a classifica como a leitura de mundo, que engloba desde as experiências mais simples e aparentemente não significativas às diferentes leituras que fazemos cotidianamente.

Para Freire, “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (p. 13). E mais, “a leitura da palavra não está apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de ‘escrevê-lo’ ou ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (p. 13).

A importância do ato de ler trouxe-me diversas lembranças. Muitas relacionadas à infância, quando, provavelmente, meu interesse pela educação e teatro começou, por diversos motivos: não cresci numa casa cheia de livros, com pais lendo jornais, revistas ou qualquer outra mídia impressa que despertasse em mim, dessa forma, o interesse pela leitura escrita. Isso foi surgindo aos poucos.

Por outro lado, meus pais sempre me contaram causos, lendas e outras tantas histórias, algumas criadas por eles, o que contribuiu para minha busca por informações que me possibilitaram um primeiro entendimento de mim, do outro e da sociedade, além de contribuir com a minha formação como leitor das coisas do mundo.

Freire se utiliza da expressão *palavramundo* para se referir à leitura da palavra conectada à leitura do mundo. Assim, entende-se que o conhecimento adquirido com os livros deve dialogar com as histórias construídas na infância, adolescência e em toda a fase adulta. Daí a importância de o professor contagiar o aluno com leituras que a este sejam significativas e de entender que a formação do seu discente não se resume ao que versam os livros didáticos. Segundo o autor, mais importante que oferecer ao discente uma grande quantidade de leitura, muitas vezes de forma obrigatória, é oferecer uma leitura qualitativa.

Freire e seu discurso sobre a importância da leitura de mundo me (re) colocaram em contato com as minhas memórias. Poderia dizer que talvez tenha sido na infância,

com o fascínio pelo cinema e pelas histórias que ele me proporcionava, por meio de tipos tão distintos, que primeiro se desenhou o profissional que eu almejava ser e que, de certa forma, me tornei.

Ainda que não conscientemente, pensar um personagem, suas características físicas e psicológicas e toda a história que lhe pertencia, era, naquele momento, o que diversas vezes eu fazia. Foram muitas as brincadeiras com irmãos, primos e amigos, de reproduzir e/ou fingir ser outro alguém inspirado em filmes que assistíamos. Disso, o que considero interessante é o fato de que, naquele momento, também nos mostrávamos por meio dos personagens cinematográficos com os quais nos identificávamos. Talvez tenha sido ali o meu primeiro contato com a minha identidade e com as identidades alheias.

Hoje, refletindo um pouco, entendo que naquele “brincar de teatro”, ao perceber e tentar compreender o outro, eu me (re) conhecia. Por outro lado, ao passo que começava a entender quem eu era, recordo-me da dificuldade que tive, quando cursava a 5ª série do então 1º grau, atual ensino fundamental, em escrever sobre mim, numa redação que me foi solicitada pela professora de português com o título *Quem sou eu?*. O que havia de diferente entre a escrita e a brincadeira? Por que eu tive dificuldade com a redação?

As respostas ainda não estão definidas, mas ao prosseguir em minhas memórias e na busca por elos com o profissional que sou, chego à adolescência, período em que tive despertado em mim a vontade de conhecer e entender a dramaturgia teatral, que somada ao fascínio pelo cinema, talvez tenha sido o princípio da minha história com a Universidade.

Por volta dos 13 anos de idade, fiz a leitura da primeira peça de teatro que tive contato: *Mulher Sem Pecado*, de Nelson Rodrigues. Ainda me lembro quão encantado fiquei com aquele tipo de texto. Achava genial alguém escrever algo que ‘imitasse’ a vida real para que outras pessoas pudessem materializar aquilo num palco. Entre outras coisas, gostava de pensar que as palavras seriam sonorizadas pela voz de alguém e que as personagens ganhariam corpos, rostos e expressões que seriam somente delas.

Enfim, depois da primeira peça, outras tantas foram lidas e somadas a diferentes outras leituras, que, junto a cursos e aprendizados nas áreas de dança, música e teatro, contribuíram para que o profissional, possivelmente brotado na infância, ganhasse mais espaço em mim.

Era certo que eu faria uma faculdade, pois era um desejo de sempre. Antes do ingresso, porém, continuava com minhas leituras, que, além das peças, abrangiam outras obras literárias. Dessas, duas me foram bem importantes: *O Mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder, que gerou em mim questões semelhantes às da personagem que dá nome ao livro *A Metamorfose*, de Franz Kafka, ao me fazer pensar nas mudanças comportamentais que temos com os outros e conosco por conta do que somos. Ambas as obras foram lidas por volta dos meus 17 anos. Creio ter sido nesse momento, mesmo não consciente, que passei a me interessar pelo estudo da identidade e da alteridade.

O ingresso na graduação se deu tempos depois, com minha aprovação no curso de Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília – UnB. Lá, iniciei estudos artísticos, pedagógicos, sociológicos e históricos que me possibilitaram compreender o processo do ensino das Artes no Brasil e oferecer ao meu aluno, principalmente pela dramaturgia e pela pesquisa e construção de personagens, o reconhecimento e a valorização de si e do outro num contexto social, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional de um ser pensante.

Enquanto cursava a UnB, trabalhei com crianças e adolescentes de 3 a 13 anos de idade num programa pedagógico de atividades infantis. Lá, agregava a minha prática às discussões teóricas que vivenciava academicamente, o que enriqueceu a minha formação docente. Durante esse período, desconstruí vários preconceitos que tinha em relação à educação. Foi com essas práticas que comecei a me atentar para a importância de conhecer a identidade dos meus alunos como uma possibilidade de repensar a escola no contexto atual.

Ao término da graduação, propus, em minha monografia, um curso de formação continuada ao docente de teatro da educação básica, por meio da dramaturgia. Defendia que o teatro abarcava diversos conhecimentos e que, trabalhá-los por meio de textos escritos pelos alunos, possibilitaria a criação de ambientes de socialização nos quais o adolescente pudesse se reconhecer e perceber o outro num convívio saudável com as diferenças. Com o ingresso na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, pude confirmar que aquilo que havia idealizado era possível.

Como professor de teatro, atuei em algumas Regiões Administrativas do DF, com alunos de diferentes anos escolares, desenvolvendo meus processos em torno da escrita de textos teatrais materializados a partir da leitura e da análise de mitos, de letras de músicas, de imagens diversas e das histórias pessoais de cada estudante.

Em meus anos de experiência, verifiquei que meus alunos, no geral, criaram outros hábitos na escola, como frequentar a biblioteca, participar de conselhos escolares e cobrar ações da direção. Eles também passaram a valorizar as próprias histórias e as dos colegas, a respeitar e a entender melhor a comunidade deles. Ao término de cada processo, observava que meus alunos se mostravam mais confortáveis no ambiente escolar e que viam uma relação de sentido entre os conhecimentos passados e adquiridos ali com a vida que tinham fora dos muros escolares.

Somadas às experiências vividas na SEEDF há as minhas experiências artísticas junto à *Equipe Teatral Confins-Artísticos – E.T.C.A.*, grupo de teatro do qual sou membro. Nele, além de pesquisar, escrever, atuar e dirigir espetáculos, lecionei oficinas de teatro para adolescentes e adultos, sendo toda a dramaturgia criada pelos alunos a partir da pesquisa e da construção de personagens.

Paralelo à SEEDF e à E.T.C.A., havia o desejo em ingressar no Mestrado. Cursá-lo foi uma decisão tomada ainda na graduação. Logo que finalizei a licenciatura, fiz uma disciplina como aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Artes da UnB. Fiquei feliz em fazer parte daquele processo, mas julgava importante, antes do retorno como aluno regular, amadurecer minha prática docente e artística. Queria me descobrir e saber o que exatamente pesquisar.

Durante esse processo de amadurecimento profissional, voltei à Universidade como tutor à distância, no curso de Teatro, oferecido pela Universidade Aberta do Brasil, em parceria com a UnB. Atuei em três disciplinas, que fortaleceram meu desejo de me tornar professor e artista pesquisador.

Também integrei o PIBID – Teatro, no primeiro semestre de 2014, orientado pela professora Clarice Costa, como professor supervisor de sete alunos da Licenciatura em Artes Cênicas, que acompanhavam as minhas aulas numa Escola Parque de Brasília. Durante esse processo, ao observar o outro, compreendi como a minha trajetória pessoal dialogava com a profissional. Foi então, com base em reflexões sobre as conversas que eu tinha com os alunos graduandos e também sobre comentários de colegas de trabalho, que defini o objeto que eu almejava pesquisar: objeto presente em toda minha vida docente.

Apresentação

Esta dissertação tem como objeto o estudo da identidade e da alteridade adolescente no contexto escolar. Trata-se de uma reflexão sobre o tema a partir de observação, registro e análise da escrita dramatúrgica oriunda da pesquisa e da construção de personagens teatrais para o espetáculo *Dispa-se*, produto final da 2ª etapa da oficina de teatro do projeto *Leve Supra Cena*, ministrada por mim e pelos professores *Aline Seabra* e *Hugo de Freitas*, num período de três meses, a 17 alunos do ensino médio de 03 escolas públicas do Distrito Federal.

A pesquisa tem por objetivo compreender essa identidade e alteridade a partir da relação do adolescente com o outro e com o meio, com intuito de apontar caminhos que levem ao pensamento e à construção de uma escola de ensino médio condizente com a sociedade pós-moderna, com vistas a tornar o processo de ensino e aprendizagem prazeroso e expressivo ao estudante.

Não há a intenção, com este trabalho, de apresentar, a fundo, o universo adolescente, o que exigiria um estudo mais vasto e minucioso em Biologia, Psicologia, Sociologia e Educação, dentre outras áreas de conhecimento. Mas pretendo com ele, contribuir acadêmica e socialmente com pesquisas e outros estudos existentes sobre o assunto.

A escolha do objeto provém de anseios, experiências e questões que tenho enquanto docente. Por diversas vezes, presenciei colegas de trabalho definirem o adolescente a partir de características negativas associadas ao indivíduo dessa faixa etária, reforçando o discurso presente no senso comum de que esse sujeito, no contexto atual, é revoltado, desafiador, mal-educado, desinteressado e descomprometido com a escola e com os conhecimentos que lhe são passados. Isso, a eles, justificaria os problemas de relações pessoais e educacionais existentes em colégios públicos que atendem os discentes nessa fase escolar.

Além disso, percebo que o adolescente, comumente, é cobrado pela família e pela escola para que alcance, em vários casos, os ideais almejados por essas instituições e não por ele próprio. Conheço casos de alunos que se sentem desmotivados e/ou não se reconhecem pessoal, tampouco profissionalmente, no futuro que estão construindo com o colégio. A pressão que eles sofrem, somada ao modelo educacional do Distrito Federal (friso ser esta uma opinião minha), que entende, atualmente, ser importante o ingresso na universidade, pois os números qualificam a instituição, contribuem para que

o sujeito adolescente não (re) conheça suas identidades no ambiente escolar, que passa a ser insignificante para ele.

As questões norteadoras foram importantes no direcionamento dos estudos desta pesquisa. Como ponto de partida, elenquei estas:

- Existe alguma identidade e alteridade estabelecida durante a fase chamada adolescência?

- É possível notar interferência na construção da identidade do adolescente a partir da relação que ele estabelece com o outro e com o meio do qual faz parte?

- Há possibilidade de repensar a escola de ensino médio, no contexto atual, ao compreender a identidade e a alteridade de adolescentes garantindo a eles local e metodologias de ensino e aprendizagem significativos e condizentes com seu espaço/tempo?

Parto do princípio de que o adolescente tem sua identidade definida a partir de sua relação com o outro e com o meio no qual ele está inserido e de que essa identidade se transforma à medida que a sociedade se modifica. Assim, compreendê-la é fundamental para que se pense a escola na sociedade atual, a fim de que o conhecimento existente nela seja condizente com o cotidiano externo do aluno.

A adolescência é uma fase importante na vida de um ser humano. Um momento de transformações físicas e psicológicas que geram dúvidas e crises diversas. No entanto, essa fase tem sido pouco discutida no contexto educacional, sob a ótica do teatro. Considerando que essa linguagem cênica, por si só, cria espaços de socialização e discussões que possibilitam ao homem a compreensão de si, do outro e da sociedade, é possível afirmar que o estudo da identidade e da alteridade adolescente por meio do teatro, possivelmente, contribuirá com importantes reflexões sobre o tema.

Do ponto de vista metodológico, esta é uma pesquisa qualitativa executada nos moldes da *pesquisa-ação*. A escolha por essa modalidade de pesquisa se deu por ela dialogar com a forma como, até então, tenho investigado meu objeto de estudo. A pesquisa foi guiada a partir dos estudos de René Barbier (2007), Maria Amélia Franco (2005) e Renata Toledo e Pedro Jacobi (2013). De acordo com eles, a pesquisa-ação tem caráter de metodologia participativa que se pauta na articulação entre teoria e prática para a produção de novas informações.

A geração de dados aconteceu por meio de registros em diário de campo sobre o comportamento e a relação do adolescente consigo, com o outro e com o meio. Isso aconteceu durante as atividades realizadas ao longo da oficina de teatro, nos momentos

anteriores e posteriores de cada aula e no intervalo que fazíamos para o lanche. Além desses registros, há também dois textos, produzidos por cada aluno, em dois momentos diferentes: na primeira aula e ao término do curso, cuja questão norteadora era: *Quem sou eu?*. Dão suporte também ao corpo deste trabalho as entrevistas individuais cedidas pelos adolescentes, os seus diários de bordo e o registro impresso das conversas virtuais que tivemos pelo grupo de *WhatsApp* durante o processo de construção do texto para o espetáculo *Dispa-se*.

Para discorrer sobre o tema a que me propus pesquisar, estruturei esta dissertação em duas partes. Na primeira, intitulada *Eu e o outro: a identidade adolescente no contexto atual*, verso sobre os conceitos de identidade, alteridade e adolescência, objetivando compreendê-los diante da sociedade pós-moderna. Nessa seção, os principais referenciais teóricos utilizados são: Stuart Hall (2006 e 2013), Kathryn Woodward (2014) e Alfrancio Dias (2011), para abordar o conceito de identidade; Sonia Alberti (2013), João Frayzer-Pereira (1984 e 1994), Eliane Santos e Maria Sadala (2013), para discorrer sobre alteridade; Luciana Coutinho (2005 e 2009), Judith Gallatin (1978) e Erik Erikson (1972), para embasar o conceito de adolescência. Além dos autores citados, outros teóricos proporcionaram conhecimentos necessários para o desenvolvimento desses conceitos.

Somado a isso, discorro brevemente, nessa seção, sobre a necessidade de repensarmos a escola no contexto da sociedade pós-moderna, objetivando que ela se apresente condizente com as transformações sociais e que seja significativa ao adolescente atual. Defendo a escola como um espaço de socialização importante para o sujeito que vivencia a transição da infância para a vida adulta e que, também por isso, essa instituição precisa estar atenta, pois contribui para a formação identitária desse indivíduo.

Para finalizar, abordo a dramaturgia, embasado, principalmente, no processo colaborativo teatral, para ilustrar como a minha prática docente tem sido construída nesses anos de sala de aula, sendo a base, neste trabalho, para a pesquisa sobre identidade e alteridade adolescente.

Na segunda parte, cujo título é *Identidade e alteridade adolescente: reflexões a partir do processo de escrita dramatúrgica realizada no projeto Leve Supra Cena*, adentro na pesquisa realizada com os alunos do ensino médio. Nela, faço uma breve descrição da oficina ministrada, pontuando algumas atividades importantes para o meu objeto de estudo. A partir dos dados colhidos, faço uma reflexão sobre os resultados

obtidos, apontando como as identidades das moças e dos rapazes foram se destacando durante o processo da oficina e o quanto isso contribuiu para o êxito do processo de ensino e aprendizagem deles.

Por fim, faço minhas considerações finais, nas quais retomo o objetivo e as questões norteadoras da pesquisa, apontando alguns caminhos que considero possíveis para a realização de novos trabalhos acadêmicos sobre o tema pesquisado.

Primeira Parte

Eu e o outro: a identidade adolescente no contexto atual

*Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio:
Pilar da ponte de tédio
Que vai de mim para o Outro.*

Mário de Sá Carneiro - 7

1 – Sobre identidades, alteridades e adolescência no contexto social pós-moderno

Quem é você?

Se ela soubesse! É claro que ela era Sofia Amundsen, mas quem era essa pessoa? Isto ela ainda não tinha descoberto direito.

Jostein Gaarder

A escolha por um trecho de *O Mundo de Sofia* para iniciar esta seção se deve à semelhança que, em parte, esta obra possui com a minha pesquisa. Assim como a personagem que dá nome ao livro, os adolescentes que integraram a oficina que serviu como locus deste trabalho possuem dúvidas, anseios, desejos, medos e diversos questionamentos que são habitualmente considerados típicos nessa etapa da vida. No entanto, como no livro, tudo isso tem importância e contribui no (re) conhecimento das identidades das moças e rapazes que vivenciam a transição da infância para a vida adulta.

Prestes a completar quinze anos, Sofia Amundsen começa a receber cartas anônimas com perguntas diversas que criam dúvidas nela sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Sofia é uma adolescente como outra qualquer. E, como tal, vê-se ansiosa por descobrir quem de fato ela é. Consequentemente, a forma como ela se enxerga e a sua relação com as pessoas e com o meio são transformadas à medida que as respostas são encontradas.

Ou seja, é possível afirmar que as identidades de Sofia são influenciadas e construídas a partir de suas alteridades. Isso vai ao encontro do pensamento de teóricos da Psicologia, da Sociologia, da Educação e da Filosofia, que defendem o ser humano como um produto das suas relações sociais com o outro e com o meio.

Neste trabalho, a abordagem dada aos conceitos de identidade e alteridade tem como objetivo possibilitar o entendimento do que é o indivíduo adolescente no contexto atual e, com isso, refletir sobre a escola de ensino médio, com vistas à construção de um espaço de ensino e aprendizagem que seja significativo para o estudante.

Deste modo, discorro sobre o conceito de identidade, a partir das leituras de Stuart Hall (2006 e 2013), Kathryn Woodward (2014) e Alfrancio Dias (2011), como um conjunto de características físicas e psicológicas, somadas a ideais, crenças e hábitos que possibilitam a identificação de um sujeito em relação a outro, tornando-o único. Esses autores tratam as identidades sociais como mutáveis nos tempos atuais, haja vista

as influências que elas sofrem. Trato esse conceito, ainda, por meio de Erik Erikson (1972), que compreende a identidade como a definição de si mesmo.

Já a alteridade, também com base nesses autores e em Sonia Alberti (2013), João Frayzer-Pereira (1984 e 1994) e Eliane Santos & Maria Sadala (2013), é tratada aqui, principalmente, como aquilo que o indivíduo transfere para o outro e para a sociedade e, também, apreende destes.

Utilizo identidades no plural por considerar que cada pessoa é dotada de várias: gênero, sexual, étnica, nacional, religiosa, política e profissional, dentre outras; e todas elas, de certa forma, começam a ficar em evidência na adolescência. Estudiosas como Alberti (2013), Luciana Coutinho (2005 e 2009) e Evelyn Eisenstein (2005), conceituam essa fase da vida também como um período de rompimentos com ideias, valores e verdades construídas na infância, o que gera os conflitos identitários e, naturalmente, o aparecimento de novas identidades.

As autoras afirmam que isso se intensificou nas últimas décadas, possivelmente, por conta do surgimento e avanços de tecnologias que estão facilitando o acesso a diferentes informações na sociedade atual.

Neste trabalho, amparado nos estudos de Hall (2006), Zygmunt Bauman (2001) e Jean-François Lyotard (2004), chamarei essa sociedade de pós-moderna, que, emparelhada com a evolução da informática e de outras tecnologias, transforma-se, de forma significativa, em curtos espaços de tempo. Essas mudanças são provocadas e vivenciadas por homens e mulheres e, no geral, têm contribuído para que as noções de identidades e alteridades na adolescência ganhem novos olhares.

Sobre isso, é fato que a ampliação da globalização de dados coopera com essas transformações, especialmente após o nascimento e a propagação da *internet* e de aplicativos que têm garantindo a comunicação de maneira mais prática entre culturas do mundo todo.

1.1 - Identidades e alteridades na sociedade pós-moderna a partir da intensificação da globalização de dados

A compreensão de identidades e alteridades, no contexto social pós-moderno, é complexa. Faço essa afirmação considerando que vivemos um período histórico em que mulheres e homens têm-se modificado física, psicológica e socialmente num ritmo mais

acelerado que em tempos anteriores. Ou seja, a definição de um conceito completo, único e duradouro sobre os sujeitos é, certamente, inviável.

É provável que esta e outras questões justifiquem o aumento na quantidade de pessoas, em diferentes lugares do mundo e em diversas áreas do conhecimento, pesquisando ou interessadas em estudar aquilo que, talvez, defina essas mulheres e homens como sujeitos sociais, pertencentes a grupos específicos a fim de que, com isso, possam explicar a relação destes com o outro e com o meio. Mas, por onde começar? Que caminhos seguir?

Os estudos sociológicos pós-modernos contribuíram para que os campos de pesquisa sobre identidades sociais fossem ampliados, permitindo que a discussão sobre o tema ganhasse novos horizontes. Hoje entendemos que os paradigmas identitários sociais foram sofrendo alterações ao longo da história.

Vários são os modelos a que me refiro: gênero, etário, profissional, étnico, nacional, regional, religioso, entre outros que classificavam os sujeitos socialmente. Com as alterações sofridas, as influências que campos como a política e a religião, por exemplo, tinham sobre esses modelos, ficaram enfraquecidas. Com isso, o indivíduo começou a perceber sua identidade a partir dos seus interesses, das suas experiências e da alteridade com o outro e com a sociedade.

Um exemplo claro de transformação das identidades sociais refere-se à adolescência, que, por muito tempo nem existiu e que, posteriormente, esteve vinculada somente à puberdade, entendida como um momento de maturação física dos órgãos sexuais de modo que, ao passar por esse momento, o adolescente estaria pronto para o ingresso na vida adulta. Hoje a adolescência é compreendida como uma fase entre a infância e a adultícia, que ultrapassa a puberdade e que é necessária para o crescimento biopsicossocial do indivíduo.

Essas transformações das identidades sociais e da forma como as alteridades têm acontecido se tornaram mais visíveis a partir das últimas décadas do século XX com o surgimento de novas tecnologias, sobretudo da *internet*, que contribuíram para que as fronteiras espaciais e temporais ficassem mais tênues. Nos dias atuais, o ser humano está imerso numa dinâmica social que é instável e flexível. Ele tem acesso a informações variadas, oriundas de diferentes culturas, em curtos espaços de tempo. Isso tem interferido nas suas escolhas e possibilitado o surgimento de identidades que são mutáveis e que dificultam uma definição clara sobre o sujeito.

Os antigos paradigmas de identidade continuam a existir. Mas eles já não são os únicos exemplos presentes. O que se nota é um mal-estar entre os padrões anteriores e os atuais. Isso é visível, por exemplo, entre os paradigmas religiosos e os paradigmas civis. Somado a isso, há o crescimento de conflitos identitários dentro de um mesmo modelo. Todos esses conflitos e mal-estares são responsáveis por gerar novas identidades, a partir das já existentes, que possuem traços característicos justificados em razão da globalização de dados.

Um exemplo disso é visto no documentário *Samba de Roda no Recôncavo Baiano* (2011), que aborda um pouco da história dessa manifestação, na região do recôncavo, e destaca sua importância para as comunidades ali existentes. Em determinado momento do documentário, uma senhora faz uma comparação entre a forma como o samba acontecia antes e a maneira como ele tem acontecido atualmente, afirmando que isso a entristece.

A senhora assevera preocupar-se com os rumos atuais da manifestação, pois as meninas e as jovens têm demonstrado pouco interesse em manter o samba da forma como ela acredita que tinha de ser. Como tentativa de garantir a existência dele nos moldes tradicionais, outra senhora relata projetos que estão sendo realizados com crianças em prol de manter viva a tradição desse samba.

Os posicionamentos das duas mulheres evidenciam a existência de conflitos entre gerações femininas de uma mesma comunidade. Embora essa manifestação mantenha as características que a definem como tal, a forma como ela tem sido discutida e representada, em algumas ocasiões, demonstra novos traços de sua identidade, o que não significa que ela esteja sendo considerada mais ou menos importante por isso.

Por entender que essas transformações são, também, decorrentes da quantidade de informações que temos tido, foco essa discussão a partir da intensificação da globalização de dados, que ganhou destaque com a *internet* e, a partir desse ponto, possibilitou uma transição quantitativamente maior, mesmo que, às vezes, apenas virtual, entre sociedades de todo o planeta.

Pondero, claro, que a comunicação, de modo geral, desde os primórdios, já exercia nas pessoas, ainda que em escala menor, o que aponto com a globalização de dados. Ela, com informações compartilhadas gestual e verbalmente ou ainda por desenhos e outras impressões, influencia a maneira de pensar e agir das pessoas, o que, certamente, afeta suas identidades e alteridades.

Segundo Hall (2006) e Woodward (2014), a globalização abrange uma relação entre fatores econômicos e culturais que, associados à expansão das relações sociais, criam mudanças nos padrões de comportamento, de pensamento, de cultura, entre outros. Essas mudanças provocam discussões e questionamentos que levam o homem à análise de si, do outro e da sociedade, permitindo que as identidades e as alteridades existentes sejam (re) pensadas.

Deste modo, conclui-se que o indivíduo não se apropria de culturas alheias, mas elas chegam até ele. O indivíduo está submetido a isso tudo. Como ilustração do que afirmo, há o caso da rede de lanchonete norte americana *Mc Donald's*, que se instalou em dezenas de países e que, por meio da publicidade, induz as pessoas ao consumo de seus produtos, fazendo-as crer que tudo o que vendem é parte da cultura delas. Como consequência, isso gera, dentre outros pontos, uma modificação nos padrões de consumo.

Sobre eles, Hall (2006) e Woodward (2014), afirmam que a responsabilidade é igualmente da globalização, que se pauta pela questão financeira e que está relacionada ao mundo capitalista, visando à circulação, à venda e ao consumo de produtos nas diferentes camadas sociais. Isso aponta um lado perverso desse sistema, que cria no ser humano a necessidade de comprar bens materiais e imateriais constantemente, exaltando a dicotomia entre as classes sociais.

Para ilustrar essa afirmação, aproprio-me do documentário *A História de Todas as Coisas* (2004). Nele, a pesquisadora Annie Leonard discute o fato de existirem pessoas que estão à margem, perdendo os seus recursos naturais, vivendo miseravelmente e em trabalho escravo para garantir suas sobrevivências. Essas pessoas, empregadas em grandes fábricas, recebem um valor ínfimo por exaustivas horas de trabalho o que, somado a outros fatores, confirma a distância entre o valor final do produto que será vendido e os custos de sua produção. Isso, segundo Leonard, garante o funcionamento das grandes indústrias e mantém a cultura consumista como necessária no mundo capitalista.

Assim, o homem trabalha, vai para casa e se depara com publicidades as quais lhe dizem que, para ser feliz, é preciso ter a roupa X, o sapato Y e o cabelo Z. Então ele compra tudo isso. Todavia, tem de trabalhar mais para poder pagar o que consumiu. Tempos depois, os padrões de felicidades são outros. Então ele se desfaz de tudo e compra novos bens. E assim o círculo se mantém e identidades novas e com padrões globais surgem e se modificam rapidamente. Isso é bem comum nos adolescentes, já

que eles sentem a necessidade de se enquadrar nos parâmetros criados pela sociedade e, devido a isso, consomem bem mais que o indispensável.

Hall (2006 e 2013) assegura que antes desse aumento de informações entre as pessoas, as identidades estavam acopladas ao grupo a que o indivíduo pertencia e a estruturas sociais de classe que davam um aspecto coletivo a elas, o que sugere que todas as pessoas de uma determinada categoria possuíam as “mesmas” identidades, que, aparentemente, independiam das preferências do sujeito e que eram discutidas como imutáveis socialmente.

Antes as informações chegavam até as pessoas num tempo mais dilatado. Pensar, por exemplo, que alguns veículos de comunicação, como as revistas impressas, levavam meses para concluir suas edições, produções e distribuições, fornece-nos uma noção de como os indivíduos se relacionavam com determinados dados e de como isso contribuía com a estabilidade das identidades sociais por períodos mais longos.

Atualmente, como grande parte das pessoas tem tido acesso constante a conhecimentos de culturas diversas, as identidades e alteridades, em vários casos, têm sido ressignificadas e colocadas em novos lugares socialmente. Michel Agier (2001) avalia que essa situação acarreta pontos positivos e negativos à sociedade. Para ele, a globalização garante o acesso maciço às comunicações e discute, com isso, as fronteiras territoriais locais e a relação entre lugares e identidades. Por outro lado, ele afirma que a circulação rápida das informações, das ideologias e das imagens ocasiona dissociações entre lugares e culturas.

Um exemplo disso seria um adolescente, nascido e criado no interior do estado de Goiás, numa cidade tipicamente rural e que nunca tenha saído de lá, identificar-se com a estética e o modo de vida dos surfistas de Honolulu, capital do Havaí. A identificação ocorreria a partir de informações adquiridas sobre esses surfistas, oriundas de distintos veículos de comunicação, sobretudo, os digitais.

Como consequência, o referido adolescente passaria a ter comportamentos semelhantes aos dos surfistas e a adquirir e vestir peças culturalmente pertencentes àquele grupo social. Assim, sua identidade visual seria construída a partir das suas identificações com o outro. Nesse caso, o outro está inserido numa realidade cultural diferente da dele. Considera-se que, na cidade interiorana do Goiás, possivelmente, a maioria dos rapazes na mesma faixa etária desse adolescente cultiva, há décadas, hábitos e vestimentas “condizentes” com o ambiente no qual vivem e que representam algumas das identidades deles.

Agier (2001) assegura que, numa situação como essa, os sentimentos de perda de identidade são equilibrados pela busca ou criação de novos contextos e retóricas identitárias, o que não significa necessariamente um problema, mas deixa claro que pensar identidade como um conceito que se mantém fixo, tornou-se ainda mais incabível com o crescimento da globalização de dados.

Atualmente, verificam-se a ampliação e a construção de identidades a partir das subjetividades do sujeito. Homens e mulheres podem definir suas identidades a partir daquilo que lhes interessa. O que reforça o pensamento de Hall sobre a mutabilidade das identidades no momento atual em que vivemos.

Estamos num momento em que os dados nos chegam de diferentes formas e quase que instantaneamente, e o poder que eles exercem sobre a população tem sido, em alguns aspectos, fundamental para definir os rumos que são seguidos pela sociedade e a forma como as pessoas se identificam e se agrupam.

Isso reforça a ideia de que, em termos de estrutura social, o sujeito representa grupos que estão inseridos em seguimentos sociais diversos, sendo alguns, inclusive, antagônicos. No Brasil, por exemplo, temos assistido, nos últimos meses, a uma onda de notícias nos campos político, econômico, religioso e social, que tem dividido a nação em opiniões diversas e gerado grupos que se articulam de acordo com os seus interesses.

As identidades sociais podem ser caracterizadas pela forma como nos vemos e também como nos mostramos. Sendo assim, elas estão associadas a algum modelo que as definem como tal. A maioria dessas identidades está relacionada a interesses particulares e/ou àquilo e com aqueles com quem nos identificamos. Assim, pode-se afirmar que são identidades dinâmicas, pouco estáveis e formadas a partir de escolhas do indivíduo e da relação deste com o meio e com o outro.

Sobre essas identidades, Hall (2006 e 2013) e Woodward (2014) afirmam que é possível percebê-las em diferentes lugares do mundo, sem que haja aparentemente distinções entre elas. É natural, por exemplo, pessoas se passarem por nacionalidades diferentes das suas por terem um domínio da língua estrangeira, já que as vestimentas e os hábitos são semelhantes aos dos seus países. Ou seja, se antes hábitos e características culturais que definiam os traços de identidades de um povo ou de um público específico eram percebidos com facilidade, hoje não são mais. Sobre isso, Hall afirma que:

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 de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem "flutuar livremente". (HALL, 2006, p. 75)

Segundo Hall (2006), a definição de identidade acontece no contexto histórico, e não no biológico. Isso significa que o sujeito se constrói a partir da sua relação com o outro e das referências sociais com as quais ele tem contato e se identifica. A identidade pautada no contexto histórico desconstrói a ideia de identidade biológica, que gira em torno de um modelo calcado na perfeição genética, que seria a do *homem caucasiano*. Esse tipo de identidade possibilita historicamente a defesa, por parcela da população, de um grupo que seria hierarquicamente superior aos demais.

Ainda há quem crê que as identidades se justificam biologicamente e que, por isso, umas são superiores a outras. Por isso, todas as demais que não se enquadram no padrão ideal, sofrem punições que vão de agressões verbais e exclusões até a morte. Esse pensamento colabora para que negros, homossexuais, bissexuais, mulheres, deficientes, idosos e tantas outras pessoas sejam vistas negativamente pela sociedade.

Ao discorrer sobre a identidade que acontece no contexto histórico, Hall (2006) assegura que o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos e que não são unificadas ao redor de um *eu* único. Ou seja, o homem é composto de várias identidades construídas a partir de escolhas pessoais e daquilo que ele apreende do outro. Essas identidades rompem com a ideia da existência de um sujeito que desenvolve características genéticas as quais determinarão sua identidade, do nascimento à morte.

Hall (2006) afirma que, na contemporaneidade, as transformações estruturais e institucionais alteraram os referenciais culturais e provocaram a fragmentação e a descentração ou deslocamento do homem moderno. Com isso, entende-se que a sociedade e o homem não se resumem a algo delimitado que gira em torno de um único centro de poder¹ e que causa transformações a partir de si mesmo. Ou seja, a sociedade e o homem são afetados um pelo outro. Ambos são constantemente descentrados por forças externas a eles. Por isso, uma estrutura deslocada deixa de ter um para ter vários centros de poder.

De acordo com Hall (2006), a partir da fragmentação e da descentração do homem moderno, o sujeito é colocado em contato com múltiplas outras referências, o

¹ Neste trabalho, a expressão *centro de poder* é usada como um *eu* particular, como identidade única.

que causa uma perda de sentido ou pertencimento de si e uma incompreensão do mundo do qual faz parte. Como consequência, há mudanças na conceituação de identidade. Sobre isso, o autor afirma que:

as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. (HALL, 2006, p. 7)

Em decorrência disso, Hall (2006) assegura que o conceito de identidade é complexo, pouco desenvolvido e ainda pouco compreendido na ciência social contemporânea. Ele afirma que a modernidade tardia, compreendida na segunda metade do século XX, bem como as transformações que vieram dela, geraram uma crise de identidade e esta crise é a responsável por desestruturar os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Para esse teórico, a identidade é formada a partir da relação entre o eu e a sociedade, o que reforça a importância da alteridade nesta pesquisa. O sujeito possui um núcleo ou essência interior que é o *eu* real. No entanto, este *eu* se forma e se modifica nos diálogos que cria com os mundos culturais externos e com as identidades que surgem desses mundos. Gabriel Rosa & Benedito Santos (2013) afirmam que isso evidencia, nas identidades individuais, a relevância da alteridade e também a relação direta que as identidades possuem com os referenciais socioculturais oriundos de diferentes modelos.

A compreensão do que Hall (2006) defende fica mais clara com o entendimento das três concepções de identidade que ele discute: *sujeito do iluminismo*, *sujeito sociológico* e *sujeito pós-moderno*. A primeira trata a identidade como uma espécie de essência do próprio sujeito e que não se modifica, pois gira em torno de si mesmo. O sujeito é individual e não é afetado pelo outro. A concepção do sujeito do iluminismo abarca um *eu* centrado que emerge no nascimento e que se desenvolve e se consolida como um contínuo idêntico até à morte.

A concepção do *sujeito sociológico* avança sobre sua primeira concepção ao acrescentar que o indivíduo se constitui também das suas relações sociais, sobretudo com as pessoas que são importantes para ele. Neste caso, a identidade é formada pela interação do *eu* com a sociedade, o que evidencia a existência de pertencimento a grupos sociais. Essa concepção reforça a complexidade do mundo moderno e tira o aspecto de autônomo e autossuficiente dado ao *eu* do *sujeito do iluminismo*. Sobre essa concepção, Hall assegura que:

a identidade sociológica preenche o espaço entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. (HALL, 2006, p. 11-12)

A identidade, nesse caso, estabiliza e une o sujeito à sociedade, tornando-o mais predizível e fácil de ser reconhecido. A sociedade pós-moderna, contudo, desconstruiu esta identidade unificada e estável, o que deu origem à terceira concepção de Hall (2006): a do *sujeito pós-moderno*. Sobre ela o autor discorre como sendo a fragmentação do homem, que agora é composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas, inclusive, contraditórias e/ou não resolvidas.

A concepção de identidade do sujeito pós-moderno é a que dialoga com a escrita deste trabalho. É nela que o homem passa a ser pensado como um indivíduo incompleto, que se forma das facetas de suas relações com o outro e com o meio. Trata-se do sujeito que emerge da crise de identidade.

A sociedade atual, como dita anteriormente, vivencia constantes modificações e o ser humano se transforma na mesma proporção que ela. Pensar o ser humano como um ser mutável a partir das relações com o outro e com o meio foi primordial para entender os diversos conceitos de identidade.

Para Hall (2006), o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. Ela se constrói e se modifica constantemente a partir das formas como o homem se relaciona com os sistemas culturais que o rodeia. Ele sugere que

em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por outros. (HALL, 2006, p.39)

Ao discorrer sobre identificação, Hall (2006) sugere que hoje o homem tem tido a tendência a se definir como sendo ou pertencendo a uma determinada identidade, mesmo que de forma metafórica, por pensar nela como parte natural de sua essência. Assim, é comum pessoas que se dizem brasileiras, portuguesas ou angolanas, por exemplo, definirem suas identidades nacionais.

Compreender que o indivíduo atual se forma a partir das identificações reforça a necessidade da alteridade nesse processo de formação identitária social do sujeito. Isso é comum nos adolescentes, visto que muitos definem as suas identidades a partir das

relações que constroem com os outros. Seja com pessoas próximas, seja com ídolos e/ou personagens da música, do cinema e do esporte.

A personagem Emma, do filme *Azul é a cor mais quente* (2013), do diretor franco-tunisino, Abdellatif Kechiche, é um exemplo disso. Moças de diferentes lugares do planeta pintaram seus cabelos de azul, desde que o filme foi lançado, por conta da identificação com a personagem em questão. O jornal *Folha de São Paulo*, de 11/05/2014, publicou uma matéria intitulada *Inspiradas em filme, meninas pintam cabelo de azul para achar parceiras* para falar sobre o assunto.



Emma – Azul é a cor mais quente
Foto retirada do site: gamehistoria.wordpress.com



Meninas com cabelo inspirado na personagem Emma
Fotos: Pétala Lopes – Folhapress

É comum, ainda hoje, três anos depois que o filme foi lançado, encontrar adolescentes em escolas de ensino médio, universidades e outros ambientes, com os cabelos tingidos de azul. Várias delas ainda justificam suas escolhas embasadas na identificação com a personagem.

Registro, porém, que muitas ações se tornam derivativas. Ou seja, há jovens que possuem os cabelos coloridos, sejam de verde, rosa, azul, ou qualquer outra cor, só porque são jovens. Porque, de certo modo, essa ação passou a fazer parte de uma identidade adolescente. Isso demonstra a existência de um ponto gerador de determinada ação, que, no exemplo dado, é o filme. Posteriormente a ele, haverá indivíduos que reproduzirão a ação gerada não mais por conta daquele detonador, e sim por ela ter passado a ser um sinônimo de alguma identidade social.

Alberti (2013) afirma ser no momento de encontro com o outro, que o adolescente encontra a si. O outro, no caso do adolescente, pode ser o seu próprio inconsciente, que, segundo a autora, é uma alteridade na qual o eu do sujeito não se reconhece como sendo dele.

Alberti (2013) sugere que as transformações que acontecem na relação entre pais e filhos, quando estes ingressam na adolescência, possibilitam que o indivíduo desta fase crie relações de amizade que tendem a ser mais intensas em relação à infância. São essas relações, somadas a todas as demais a serem vivenciadas nessa etapa, que permitirão o (re) conhecimento de sua identidade adolescente.

A pesquisadora abarca esses encontros como sendo um fator determinante para estabelecer o final da infância. Para ela, a criança idealiza seus pais de alguma forma, mas, à medida que ela cresce, descobre as falhas que existem neles e isso abre espaço para o que ela chama de *processo de separação da adolescência*. Essa separação se refere

aos pais imaginarizados e idealizados, e só pode acontecer se a incorporação dos pais tiver obtido êxito. Quanto mais sólida tal incorporação, maior terá sido a herança dos pais que servirá como recurso para o sujeito adolescente agir conforme suas próprias decisões. (ALBERTI, 2013, p. 14)

Alberti (2013) discorre sobre o outro como uma referência à alteridade. Para ela, a presença de um outro engendra uma noção de eu diferenciado. A autora se utiliza da palavra “Outro”, em maiúsculo, por não se tratar de um outro qualquer, ele tem uma especificidade em relação aos tantos outros com os quais o sujeito terá relação, qual seja, para além da pré-existência.

Frayzer-Pereira (1994) entende que o outro é diferente e que o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade e que isso é essencial para a formação identitária do indivíduo. Santos & Sadala (2013) defendem que a reação com o outro ocupa um lugar importante na constituição da subjetividade, e que ela é necessária nas investigações e nas práticas do campo da educação. De acordo com as autoras, isso é fundamental, principalmente, na adolescência, quando se sucedem significativas elaborações relacionadas à questão da alteridade.

Santos & Sadala (2013) afirmam que a história do sujeito está intrinsecamente relacionada com a alteridade, provocando efeitos de sofrimento, amor, inveja, ciúme e competição. Assim, entende-se que parte da identidade do indivíduo se constitui

também do que vem do outro. Para tanto, elas defendem que isso acontece a partir do processo de identificação.

Essas autoras acreditam ser na adolescência que a alteridade se torna mais forte no sentido de ser parte ativa na construção de identidade, já que moças e rapazes, nessa faixa etária, adquirem novas formas de enxergar o mundo e as pessoas com as quais se relacionam, o que permite a criação de novos vínculos sociais.

Nesse sentido, a escola torna-se um espaço importante para o adolescente, considerando que, nessa fase, geralmente ele adquire uma independência familiar para se locomover e tomar algumas decisões. Além disso, suas principais referências deixam de ser apenas os pais e/ou outros membros de sua família e passam a ser também amigos, professores, ídolos e outras pessoas que integram seu universo social.

Pude perceber isso durante a oficina de teatro ministrada aos adolescentes que participaram desta pesquisa. Durante o processo, as moças e os rapazes que integraram o projeto começaram a estender o tempo que dividiam juntos nas aulas, com programas externos, sem a presença de adultos. Em várias ocasiões eles conversavam sobre o tempo que passavam juntos. Nessas conversas, teciam comentários que evidenciavam o rompimento com as suas primeiras referências.

Lembro-me, numa das ocasiões, enquanto os observava e fazia as minhas anotações, de escutar um aluno relatar aos demais que a sua relação com a igreja estava um pouco abalada, já que havia sido toda construída com base nos discursos e valores transmitidos por seus pais. Disse também que o convívio dele com os colegas fora do ambiente escolar e também com aqueles da oficina estava colaborando para que ele enxergasse e fizesse uma leitura da igreja a partir de outros lugares.

Ou seja, havia ali uma crise de identidade causada a partir da alteridade desse aluno com os seus amigos da oficina. Certamente, a identidade religiosa do rapaz que comentou a sua relação com a igreja seria modificada, mesmo que ele continuasse a frequentá-la.

Ainda sobre as alteridades, a escola e as pessoas que fazem parte dela serão, para os adolescentes, as primeiras influências nas novas vestimentas, na forma de falar, na definição de gostos musicais, literários e também nas decisões quanto ao futuro profissional. Nessa etapa, a escola é também o local de encontro de pessoas que se identificam por questões diversas, criando, assim, grupos que se formam a partir dos interesses de seus membros, o que, talvez, ilustra os primeiros traços de identidade desses sujeitos.

José Outeiral (2008) entende que os grupos de adolescentes que se formam em ambientes escolares são os mais importantes para a busca de identificação. Assim, a formação da identidade se complementa a partir de características vindas de um ou outro amigo pertencente ao mesmo grupo.

A relação que o adolescente cria com o outro nesses grupos e na escola é determinante na construção de sua identidade. Haverá casos em que o adolescente trocará de grupo e/ou pertencerá a mais de um ao mesmo tempo, o que, segundo o pesquisador, é natural, já que a adolescência possui momentos de turbulências que provocam mudanças constantes, contribuindo para que os interesses dos sujeitos não se mantenham estagnados.

Os grupos que se formam na escola, de certa forma, são também reflexos de suas alteridades com as sociedades de massa e de consumo que constantemente ditam regras comportamentais, estéticas e de gosto aos jovens. De acordo com Marcos Arrais (2014), a expressão *sociedade de massa* foi criada no século XX como referência à sociedade caracterizada pela produção, em grande escala, de bens e consumo pelo avanço da indústria, pela expansão dos meios de comunicação, entre outras ações que tiveram início no século XIX e que contribuíram para a propagação do capitalismo. Essa sociedade surgiu em um momento de desenvolvimento econômico e de ampliação das áreas urbanas que passaram a acolher a maior parte da população.

Os avanços tecnológicos sofridos pelos meios de comunicação fortaleceram a publicidade, que, na sociedade de massa, age de forma a induzir as pessoas ao consumo exacerbado, inclusive, de produtos sem serventia aos seus compradores. O que se percebe com essa prática é uma homogeneização da população. Todos começam a ter as mesmas vestimentas, os mesmos cortes de cabelo, os mesmos aparelhos domésticos. E os que não conseguem pagar por isso cultivam os mesmos desejos consumistas, já que são influenciados pelas massas.

Essa prática consumista contribuiu com a desconstrução de alguns valores impostos pela sociedade. Algumas instituições sociais como a família, a igreja, a escola e o trabalho passaram a ser discutidas e questionadas, modificando a relação das pessoas com elas e alterando também conceito e a construção de algumas identidades.

De acordo com Arrais (2014), a sociedade de massa contribuiu para o empobrecimento e a despersonalização das relações pessoais, possibilitando o aparecimento e a proliferação de redes sociais virtuais, que criam novas formas de alteridade entre as pessoas. O homem dessa sociedade, conceituado por José Ortega y

Gasset (2002) como o *homem-massa*, carrega em si a ideia de ser igual a todos e de sentir-se confortável nessa situação.

Seria algo como a massa prevalecer sobre o indivíduo, que geraria a noção de conformismo, que impossibilitaria o sujeito de ser ele próprio. Essa é, porém, uma noção ultrapassada, mas que contribui na compreensão de haver uma parcela dos adolescentes que cultiva o desejo de tornar-se igual aos demais seja por meio de suas vestimentas, de seus trejeitos e de seus penteados, por exemplo.

A sociedade de massa se misturou à chamada sociedade de consumo na segunda metade do século XX, sendo, inclusive, tratada por alguns pesquisadores, como Paulo Nunes (2015), como *sociedade de consumo de massa*. Livia Barbosa (2004) afirma que a expressão *sociedade de consumo* refere-se à sociedade contemporânea, que se mostra globalizada e desenvolvida e simboliza uma prática comum em toda sociedade: o consumo. Isso se deve ao fato de que todos precisam de água, de energia, de comida, de vestimentas, além de outras necessidades básicas que justificam essa prática.

Porém, a sociedade de consumo compreende também a compra de produtos considerados supérfluos, vendidos principalmente pela mídia, que convence o consumidor da importância de se apropriar de tudo o que está no mercado como condição de felicidade. Isso tem gerado diferentes tipos de frustrações em pessoas que não conseguem fazer parte desse universo.

Barbosa (2004) discorre sobre a sociedade de consumo a partir de duas vertentes: a sociedade que pode ser definida por um tipo específico de consumo e a sociedade que se define pelo consumo de massas e para as massas, com altas taxas de aquisições e descartes. Uma sociedade pautada na moda de comprar porque o outro tem.

Nesse tipo de sociedade, o termo *consumo* está relacionado às necessidades consideradas primordiais para a existência de uma pessoa, como água e determinados tipos de alimentos, por exemplo. Já o termo *consumismo*, é empregado para referir-se à obtenção de bens supérfluos. Quase sempre produtos propagados pelos meios de comunicação e que são entendidos pela população como necessários, mas que, no geral, funcionam apenas para satisfazer o desejo de aparentar ser o que a mídia expressa.

As sociedades de massa e de consumo possuem características semelhantes e ambas geram conflitos identitários nas pessoas. Com elas, a relação de alteridade do jovem com a sociedade sofreu alterações. Entre outras características, os adolescentes, no geral, começaram a valorizar ainda mais a opinião do outro. Um exemplo da consequência disso são os sentimentos de inferioridade e frustração em moças e rapazes

por não conseguirem se apropriar do que a mídia vende. Se sentem mal por não se enxergarem semelhante ao outro. Nesse sentido, a compreensão das sociedades citadas é essencial no estudo sobre identidade adolescente no contexto atual.

Santos & Sadala (2013) afirmam que características como a alegria de viver, o entusiasmo, o espírito de aventura, entre outras, pertencem aos adolescentes e fizeram deles um foco da mídia, o que justifica tantas campanhas destinadas a esse público. A TV, a internet, os jornais impressos, a literatura e outros veículos têm ditado a estética e os comportamentos que eles devem ter. É comum, por exemplo, adolescentes trajando roupas e acessórios semelhantes, indo aos mesmos lugares e agindo da mesma forma. No ambiente escolar, é perceptível o incômodo de alguns alunos que, por motivos diversos, não se veem como os demais.

1.2 - Adolescência

Houve uma época, e não era há tanto tempo assim, em que não havia adolescentes. As crianças eram vestidas de forma engraçadinha, como marinheiros, escoteiros ou o que estivesse na moda. Então chegava o dia, entre os 10 e 14 anos, em que abandonavam as calças curtas. A partir daí se esperava que seu comportamento imitasse em tudo o dos adultos — o mesmo jeito de se vestir e falar, os mesmos gostos e obrigações, inclusive a de trabalhar.

Lidiane Aires

A adolescência é discutida e representada como um fenômeno histórico, psicológico e social, que tem tido visibilidade também por ser um momento no qual se definem algumas identidades. Durante um tempo, os pesquisadores, em sua maioria, desejaram compreender o que era significativo e singular nesse período da vida para justificá-lo como necessário em sociedades como a nossa.

Um exemplo é a pesquisadora norte-americana Judith Gallatin (1978) que ao abordar a complexidade de se ter uma visão única sobre a adolescência, elencou algumas questões que contribuíram para discussões posteriores. Entre elas, as seguintes:

“que outra coisa ocorre entre a puberdade e a idade adulta, e que preenche supostamente quase uma década? O jovem já pode falar, andar, raciocinar e distinguir o certo do errado. Por que a adolescência é necessária?”
(GALLATIN, 1978, p. 13)

Gallatin (1978) é uma pesquisadora, em parte, datada. Muitos dos seus pensamentos já não são condizentes com as pesquisas atuais. Mas seus estudos foram importantes para que outras investigações sobre adolescência, sobretudo na psicologia,

pudessem ser concretizadas. Ela recebeu influência de autores como Erikson, Philippe Ariès e Anna Freud para justificar os seus escritos. Nesta dissertação, utilizo-me dela, em alguns momentos, nos assuntos que ainda são harmônicos com os atuais.

Historicamente, o conceito de adolescência é recente. Philippe Ariès (1973) afirma que ele só foi criado no final do século XVIII pela cultura ocidental, mas que sua propagação só aconteceu no século XX, motivado pela ética individualista romântica do século XIX. Antes disso, não havia um tempo de vida específico entre a infância e a adultícia que tivesse uma atenção especial destinada aos crescimentos físico e psicológico do sujeito.

Coutinho (2009) perpassa alguns períodos históricos entre a antiguidade clássica e a modernidade para explicar como a adolescência foi percebida e como o seu conceito foi sendo construído durante os séculos, mostrando que o sujeito pertencente a essa fase nem sempre teve um tratamento social diferenciado das demais pessoas.

Da obra dessa autora, compreende-se que o romantismo e, posteriormente, a modernidade contribuíram com a ideia de individualismo e proporcionaram o nascimento do que se verifica atualmente como adolescência, ao entenderem que cada pessoa é livre para construir uma trajetória singular.

Embasada em teóricos das ciências sociais e da psicanálise, Coutinho (2009) abarca o período que compreende a passagem da infância à maturidade como um produto típico da civilização ocidental e defende que

a adolescência é um fato cultural, pois o modo como cada sociedade lida com os seus jovens é particular e articulado a todo o seu contexto sociocultural e histórico. (COUTINHO, 2009, p. 27).

Entre os fatores que contribuíram com o nascimento da adolescência, considera-se importante o aumento do número de anos na escola. Ariès afirma que

a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (ARIÈS, 1973, p. 11)

O autor defende que a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso teria tido início no fim do século XVII, com integrantes de famílias ricas, e se expandiu nos séculos seguintes até os dias atuais abrangendo significativamente a sociedade de crianças e adolescentes. Para Ariès (1973), isso determinou que a criança

não fosse mais colocada junto aos adultos e também não mais aprendesse a vida, diretamente, através do contato com eles.

A escolarização prolongada fez crescer a relação de dependência entre o adolescente e seus pais, o que, somado a outros fatores, retardou cada vez mais sua saída de casa. Conforme Sueli Avila (2005), manter o adolescente por mais tempo na escola fez com que a incorporação à vida adulta fosse adiada. Isso fez surgir uma nova fase de desenvolvimento com características próprias, que são analisadas a partir de fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

Para a pesquisadora, uma particularidade da adolescência é a prorrogação das responsabilidades adultas, o que solidifica institucionalmente esta fase como um período de mudanças e conflitos, que tem sido representado em nossa cultura, principalmente, como uma época de imaturidade. Todavia, Avila (2005) entende que essa visão está relacionada à forma como o adolescente tem sido considerado pela sociedade.

Gallatin (1978), amparada pelas teorias de Stanley Hall, Anna Freud e Harry Stack Sullivan, descreve a adolescência como uma fase particularmente difícil. Um momento que exige do jovem a maturidade sexual, a dilatação das relações sociais e um aumento da autonomia em relação aos pais. Seu pensamento vai ao encontro do pensamento de Ariès (1973), que retrata a adolescência como uma fase de conflitos, um período de *tempestade e tormenta*, que se mostra mais complexo que a infância. Se antes, aos pais e ao sujeito havia certa tranquilidade, elas certamente desaparecerão na adolescência.

Da leitura de Gallatin (1978) e Ariès (1973), compreende-se a adolescência não apenas em função das mudanças biológicas, mas por meio da constatação da influência do social na formação da identidade do sujeito.

A palavra ‘adolescência’, etimologicamente, vem do latim *adulescens* ou *adolescens*, que é o particípio do verbo *adolescere*, que significa crescer. Trata-se de um período que compreende a transição da infância para a fase adulta. Normalmente, nessa fase acontecem as mudanças corporais devidas à puberdade e, também, alguns traços da personalidade adulta começam a se definir.

Eisenstein (2005) afirma que esse período de transição é caracterizado pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social e pelos esforços do indivíduo em alcançar os objetivos relacionados às expectativas culturais da sociedade em que vive.

Yeda Silva (1972) refere-se à adolescência como uma época de mudanças, especialmente no sentido de estruturação de vida. Tratam-se de escolhas que vão além da roupa que deseja vestir, do alimento que quer comer ou dos locais e amigos onde e com quem prefere estar. É uma tomada de posição em face do futuro, o que a autora coloca como sendo a contribuição fundamental e significativa desta etapa no contexto da vida humana.

1.2.1 - Adolescência *versus* puberdade

Para pesquisadores como Moisés Santos (2011), Carmen Cárdenas (2000) e Elizabeth Hurlock (1979), embora a adolescência tenha um período etário pré-determinado, cada pessoa tem um tempo biológico. Por isso, as modificações físicas e psicológicas típicas dessa fase não ocorrem num mesmo momento entre os que fazem parte dela. Assim, é preciso atentar-se para que a adolescência não seja confundida com a puberdade. Esta está presente em todas as sociedades e acompanha o homem desde sua origem. Segundo Hurlock (1979), refere-se à época em que ocorre a maturação sexual. Já a adolescência está relacionada às transformações psicossociais.

A puberdade não tem uma idade certa para acontecer, mesmo em grupos com características semelhantes: etnia, gênero, peso, altura, classe social e outras. Os pesquisadores aqui citados definem que, no geral, nas meninas, ela tem início por volta dos 13 anos e, nos meninos, em torno dos 14 anos. Nos casos em que ela se manifesta tempos antes ou tempos depois, será caracterizada como puberdade precoce ou puberdade retardada, respectivamente. No entanto, em conformidade com Silva (1972), independente do caso, o indivíduo alcançará, nesse período, um desenvolvimento sexual somático completo.

Ou seja, a puberdade é parte do desenvolvimento físico e biológico do ser humano e manifesta-se devido à produção e às alterações dos hormônios sexuais: testosterona, nos meninos e estrógeno, nas meninas. Silva (1972) classifica esta como sendo a época da virilidade e o momento em que as características sexuais começam a surgir, o que deixará o adolescente diferente fisicamente da criança. Sobre isso, Eisenstein assegura que a puberdade

é a transformação do corpo infantil para o corpo adulto. É o fenômeno biológico que se refere às mudanças morfológicas e fisiológicas. Mudanças corporais que fazem parte de um processo contínuo e dinâmico que se inicia

durante a vida fetal e termina com o completo crescimento. (EISENTEIN, 2005, p. 1).

Entre outras características, nas moças, há o primeiro fluxo menstrual (menarca), o desenvolvimento dos seios, o alargamento dos quadris e o aparecimento de pelos na região pubiana e nas axilas. Nos rapazes, os pelos também aparecem no abdômen, peito e rosto; as vozes ficam mais graves e há a primeira ejaculação, que pode acontecer, inclusive, durante o sono, a chamada poluição noturna.

Arnold Van Gennep (2011), um antropólogo que viveu dos últimos vinte e cinco anos do século XIX até os primeiros anos da segunda metade do século XX, ao falar sobre o assunto, afirma que a puberdade só tem importância no que diz respeito ao poder de concepção, já que o prazer sexual não depende dela, mas é sentido conforme os indivíduos, ora antes, ora depois.

Com uma abrangência maior que a puberdade, a adolescência acopla todas as fases da maturação e não apenas a sexual. Segundo Lidiane Aires (2012), é uma construção social. Uma crença de existência de um período transitório na vida em que não se é nem criança e nem adulto. Para Hurlock (1979), é uma fase de junção das mudanças físicas com as mudanças de interesses comuns e necessárias nesse período da vida. É uma etapa preenchida por ritos que contribuem na construção da identidade.

Erikson (1972) relaciona o desenvolvimento psicossocial humano do nascimento à fase adulta, entretanto, tem na adolescência um foco maior por considerá-la o momento em que o sujeito vivencia a *crise de identidade*, que é por ele considerada como os conflitos internos e externos necessários para o desenvolvimento.

O autor utiliza essa expressão para explicar o momento de incerteza em relação às mudanças que se fazem presentes na adolescência, que é reconhecida como um momento característico do desenvolvimento humano. Para o teórico, o jovem que não está seguro de sua identidade tende a resguardar-se ou a colocar-se em atos de intimidade superficiais, sem uma verdadeira fusão ou real entrega de si próprio.

Gallatin (1978), em consonância com Erikson (1972), retrata a adolescência como o momento de busca por um sentido de identidade pessoal. Ela afirma, porém, que esta não é uma atividade fácil, visto que a construção de identidade envolve questões oriundas do ambiente social numa soma com o que o adolescente aprendeu desde a infância.

Na concepção de Avila (2005), a adolescência é um conceito que agrega características que se tornam normas de condutas esperadas pelos pais e pela sociedade.

Essa pesquisadora afirma que a sociedade determina e destaca essas características, dando-lhes significações para que o adolescente possa se configurar. Ela explica que:

Através dos meios de comunicação, da literatura, das relações sociais, das teorias psicológicas, vão se constituindo os modelos de adolescência, aos quais os jovens se submetem e reproduzem. (AVILA, 2005, sem página)

Para a autora, os adolescentes partem dessas significações para construir sua identidade. Eles transformam elementos e modelos sociais em individuais, o que vai ao encontro do pensamento de Françoise Dolto (1990) que, ao discorrer sobre o assunto, assegura que

o estado de adolescência estende-se conforme as projeções que os jovens recebem por parte dos adultos e de acordo com o que a sociedade lhes impõe como limites de exploração. (DOLTO, 1990, p. 18).

Conforme essa pesquisadora, os adultos devem contribuir com os adolescentes para que estes adquiram responsabilidades e não se tornem adolescentes tardios. Sobre esta expressão, Carlos Castelar (1989) a entende como um conceito social, que inclui a dependência dos pais e a superproteção familiar que se estende até o término da faculdade e que é mais frequente nos adolescentes de classes sociais médias e altas.

A adolescência é o período de tempo em que o sujeito, ao ser inserido em determinadas atividades sociais, prepara-se para a vida adulta, quando estará pronto, por exemplo, para o trabalho, para o casamento e para a constituição de uma família. Tais atividades podem ser consideradas como ritos de passagem.

Os ritos de passagem para a vida adulta acontecem de diferentes formas e em diferentes sociedades. Sociólogos e antropólogos culturais são os estudiosos que, no geral, dão maior atenção a eles. Algumas culturas, como a nossa, possuem ritos como o ingresso na graduação, a formatura, o casamento e a posse em um emprego público, que sugerem a transição para a adultícia. Nesse sentido, a adolescência pode ser pensada como um período de preparação para isso.

Nas culturas em que não há um tempo destinado para essa preparação, acontecem os rituais iniciáticos coletivos. Acerca deles, Coutinho (2005) e Gennep (2011) asseguram tratar-se de certas provas e ensinamentos definidos em função de alguma atividade valorizada e predeterminada pela sociedade para que o jovem possa adquirir o estatuto de adulto. Dolto entende que:

Essas provas coletivas ajudavam os jovens a libertar-se do sentimento de culpabilidade transgressora que toma conta deles, porque a passagem é feita a

sós, sem apoio, é vivida como uma transgressão. Mas é necessário também que se realize sob o peso de certa ameaça, através do confronto real com um perigo. A transgressão, daí por diante, transforma-se em entronização, e o medo de violar e de ser violado (ou castrado) desaparece. (DOLTO, 1990, p. 80)

A pesquisadora expõe que os mais antigos rituais de iniciação possuem em comum uma dramaturgia da morte iniciática, o que simboliza o desapego da infância. Nesse caso, os ritos proporcionam a passagem direta desta fase para a vida adulta. São ritos, em sua maioria, envolvidos por cerimônias e/ou determinadas atividades que verificam a capacidade do indivíduo para a nova realidade. Vários desses rituais acontecem entre os 10 e os 13 anos de idade. Para Gennepe, a maioria deles

incluem-se na mesma categoria que alguns ritos de corte do cordão umbilical, da infância e da adolescência, sendo ritos de separação do mundo assexuado, seguidos de ritos de agregação ao mundo sexuado, à sociedade restrita constituída no seio de todas as outras sociedades gerais ou especiais pelos indivíduos de um ou de outro sexo. (GENNEPE, 2011, P. 73)

Além dos ritos e da adolescência propriamente dita, entende-se, ainda, que o ingresso de moças e rapazes no universo adulto acontece também por questões financeiras. Sobre isso, Santos (2011) assegura que, principalmente, em regiões rurais brasileiras, a condição da criança em ter que colaborar com os pais nas atividades e nos trabalhos essenciais à manutenção e à sobrevivência das famílias torna-se o passaporte para o início da vida adulta.

1.2.2 - A adolescência e o século XX

Embora recente, a visão de adolescência foi se transformando conforme as modificações sociais sofridas em decorrência das revoluções industriais, das duas grandes guerras, do surgimento das novas tecnologias, da globalização, entre outros fatores. Coutinho (2005) aborda a adolescência, no contexto atual, como um ideal cultural que todos desejam alcançar e nele permanecer eternamente. O que, possivelmente, justifica alguns adultos manterem uma linguagem e estética típicas em adolescentes.

O século XX foi marcado por importantes guerras e avanços tecnológicos que contribuíram com acontecimentos significativos à visibilidade e à compreensão que a adolescência teve nesses momentos. Foi nele, que essa fase da vida se tornou objeto de estudo da ciência, em particular da psicologia. Aliás, alguns autores citam este como o

século da adolescência. O momento em que a sociedade vislumbrou, naqueles que transitavam entre a infância e a adultícia, os seus heróis.

Isso, considerando as leituras que embasaram esta pesquisa, se deve, especialmente, aos Estados Unidos da América, onde a ideia de adolescente que temos hoje no Ocidente foi massificada. Sobre o assunto, Coutinho afirma que

é a partir da década de 1960 que o adolescente ganha a cena definitivamente. Desde os movimentos libertários até o surgimento da calça jeans; tudo isso contribui para uma verdadeira revolução nos modos e costumes que regulam as trocas entre as gerações, anunciando profundas alterações no laço social e nos ideais que o sustentam. Nesse novo contexto cultural, a adolescência ganha um lugar de destaque, apresentando-se como um conceito peculiar e específico de uma cultura em que a liberdade e a autonomia tornaram-se os valores hegemônicos. (COUTINHO. 2005, p. 18)

Ao citar os movimentos libertários, a autora possibilita discussões necessárias e importantes sobre o lugar alcançado pelo adolescente na sociedade. Entre outros movimentos, Coutinho (2005) refere-se à Contracultura, à difusão do *Rock and Roll* e ao advento da pílula anticonceptiva.

A Contracultura foi um movimento que primeiro se destacou nos EUA, no contexto pós-Segunda Guerra Mundial. Nascida como contestação dos jovens ao clima de rivalidade fomentado pela Guerra Fria, ela ganhou *status* nos anos de 1960 e representou um momento de protesto contra os valores morais relacionados à maneira de pensar e ao comportamento sexual e social pertencentes à cultura ocidental.

As formas de protestos encontradas pelos adolescentes e jovens desse período eram a música, sobretudo o *rock*, e as drogas, principalmente as sintéticas, como o LSD e a mescalina. Por meio do som e das letras do *rock* e também das performances no palco, a Contracultura começou a penetrar a sociedade como um todo.

Um exemplo de evento com vínculo direto com a Contracultura é o *Woodstock*, o festival de rock, ocorrido em agosto de 1969, nos EUA, que marcou uma geração de jovens ligados aos ideais do movimento *hippie* e ao *rock and roll*. Segundo Cláudio Fernandes (2015), no artigo *Festival de Rock Woodstock*, o evento aconteceu numa época em que o mundo estava no auge da bipolaridade geopolítica, isto é, na ambiência da *Guerra Fria*. O músico e escritor Antonio Celso Barbieri (1974) assegura que

quando a geração mais jovem começou a produzir sua própria realidade, procurando diferenciar-se de seus pais, a contracultura se transformou numa verdadeira recusa de toda a ordem social existente. (BARBIERE, 1974, sem numeração)

Possivelmente, isso contribuiu para a adolescência ocupar um lugar maior no imaginário social e, a partir daí, criar uma nova relação entre o adolescente e a sociedade.

Coutinho (2009) contribui com o assunto ao afirmar que, com a consolidação do significado de adolescência, instalou-se o conflito de gerações que marcou todo o período libertário dos anos 1960.

Atualmente muitos jovens permanecem no sistema escolar em período que ultrapassa o ensino superior. Em diversos casos, isso atrasa o ingresso no mercado de trabalho, o que significa, em nossa cultura, que a incorporação dos adolescentes ao *status* adulto leva um tempo considerável. Como consequência disso, Cárdenas assegura que se forma um novo grupo social com seus próprios hábitos e maneiras de viver e enfrentar problemas peculiares.

1.2.3 - Jovem ou adolescente, que nomenclatura usar?

No Brasil é comum o uso dos termos juventude e adolescência como sinônimos, o que, considerando o contexto, não caracteriza um erro, já que algumas pessoas transitam nos dois universos. Talvez por isso, Coutinho e outros autores utilizem a palavra jovem como referência a adolescente. Há, contudo, diferenças etárias e conceituais entre essas expressões.

Com relação à idade, a UNESCO (2004) classifica juventude no Brasil como um período que compreende a delimitação de uma fase entre 15 e 29 anos. Já a adolescência, de acordo com o artigo 2º da lei nº 8.069/90, que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA, refere-se ao espaço de tempo que agrupa as pessoas entre 12 e 18 anos de idade. Sobre o conceito, Santos afirma que

juventude, em termos de valores sociais, engendra aspectos relacionados às peculiaridades de uma fase, compreendida entre o fim da infância e o adentrar da fase adulta. Já a adolescência concebe aspectos ligados às mudanças perceptivas de um recorte específico do sujeito: corpo, comportamento, predileção, atitude, maturidade sexual e variações de humor. (SANTOS, 2011, P. 121)

Para o autor, a adolescência, mais que em outras fases, é marcada por profundas transformações de várias ordens. Do físico ao emocional e do cognitivo ao social pairam

reflexos de instabilidade emocional em variados níveis, que provocam uma delicada rede na formação do sujeito.

Assim, a biologia, a psicologia, a sociologia e o jurídico entendem o jovem, em relação ao adolescente, como uma pessoa física e psicologicamente com mais maturidade e melhor condição emocional e financeira para ser inserida no mundo adulto.

É possível ilustrar a diferença entre o jovem e o adolescente a partir da letra da música *Eduardo e Mônica*, do Renato Russo (1986). Nela, o cantor descreve características das duas personagens que dão nome à canção e também situações vividas por elas. De acordo com os teóricos aqui explanados, Mônica seria a representação do Jovem e Eduardo, do adolescente.

Percebe-se com a leitura que, embora os dois tenham interesses e amigos comuns e se namorem, a Mônica, ao contrário de Eduardo, já está inserida no universo adulto e, aparentemente, possui uma maturidade maior que a dele. Que neste caso, seria justificada pela idade. O trecho abaixo demonstra isso.

...Eduardo e Mônica eram nada parecidos
 Ela era de Leão e ele tinha desesseis.
 Ela fazia Medicina e falava alemão
 E ele ainda nas aulinhas de inglês.
 Ela gostava do Bandeira e do Bauhaus,
 De Van Gogh e dos Mutantes,
 De Caetano e de Rimbaud
 E o Eduardo gostava de novela
 E jogava futebol de botão com o seu avô.

 Ela falava coisas sobre o Planalto Central
 Também magia e meditação.
 E o Eduardo ainda estava
 No esquema “escola-cinema-clubetelevisão”....
(RUSSO, 1986)

Neste trabalho, utilizo alguns autores que se referem ao adolescente por meio da palavra jovem. Eu, mesmo ciente das diferenças entre um e outro verbete, utilizo os dois como sinônimos para me referir ao público que pesquiso: o adolescente.

1.2.4 - O adolescente

A chegada da adolescência é motivo de desconforto para adolescentes e adultos. É um momento de tomada de decisões e da definição de algumas identidades que definirão os rumos que o indivíduo seguirá em etapas posteriores. Isso contribui para a

existência de conflitos do adolescente consigo mesmo e com os seus responsáveis. Nessa fase, é comum também o adolescente apresentar alguns comportamentos. Sobre eles, Silva (1972) e Castelar citam como exemplos o desejo de isolamento, a inquietude, a instabilidade emocional, a resistência à autoridade, a preocupação com o sexo, a tendência a agrupar-se, a separação progressiva dos pais e a busca por identidade.

Erikson (1972) discorre sobre o adolescente colocando-o como um indivíduo que se mostra preocupado com o que ele possa parecer aos olhos do outro, em comparação com o que ele próprio julga ser, além da preocupação em ter de unificar papéis e aptidões, cultivados anteriormente, a respeito do que se espera dele neste momento. Acerca disso, o autor expressa que:

O adolescente tem um medo mortal de ser forçado a atividades em que se sinta exposto ao ridículo ou à dúvida sobre si próprio. Também isso pode levar a um paradoxo, a saber, que preferiria agir despididamente aos olhos dos mais velhos, por sua livre escolha, do que ser obrigado a atividades que seriam vergonhosas aos seus próprios olhos ou dos seus pares. (ERIKSON. 1972, p. 129)

Conforme Dulce Soares (2002), comportamentos como esses são classificados como imaturos em certas ocasiões, mas se justificam também pelo fato de o adolescente transitar com interesse por dois mundos que são bem significativos numa primeira etapa: infância e adultícia. Para a autora a maturidade chegará, de fato, quando o adolescente se sentir mais confiante na nova fase.

Soares afirma que a adolescência dará início ao processo de escolhas. Um período da busca de si mesmo, de uma identidade. E isso marcará um período de crises e questionamentos. Rapazes e moças, ao contrário das crianças, são inseridos cada vez mais em contextos sociais sem a presença dos pais, o que significa um princípio de independência familiar e também uma procura por respostas a perguntas que os ajudarão na conquista de autonomia e na construção de suas identidades.

Para essa pesquisadora, o sujeito passa, durante essa fase, por um momento de reconhecimento de si. Ela sugere que:

O *eu sou* ainda não está bem definido, e talvez nunca venha a estar completamente, visto que em nossa sociedade, em que o sentido de viver está mais voltado para o externo, é difícil as pessoas virem a se conhecer completamente. O processo de alienação, determinado pelo capitalismo, impede o exercício de interiorização e reflexão da vida. Então, o futuro é que vai definir *quem serei*. (SOARES. 2002, p. 27)

Erikson (1972) defende que o adolescente adquire certa autonomia na segunda fase do desenvolvimento psicossocial, momento posterior à puberdade, e que faz uso dela para encontrar oportunidades que o ajudarão a definir os caminhos acerca de deveres e serviços. E que, também por isso, ele desenvolve receios de ser forçado a atividades profissionais que coloquem em dúvida a sua identidade.

Segundo esse teórico, o adolescente entende que a escolha da profissão está além da condição remuneratória e do valor que a sociedade dá a ela. O que eles querem é trabalhar com excelência, executar com prazer e dignamente o que escolherem fazer e, por isso, é comum o adolescente procurar formas de vida que sejam válidas de serem vividas, o que os leva a um sentimento de identidade.

Erikson (1972) assegura ser comum, nesse momento da vida, o adolescente se perder numa confusão de papéis que estaria associada a questões não resolvidas nos anos anteriores, o que causa dúvidas sobre quem ele é. Para o autor, isso se dá em virtude da alienação própria desse período, que por ele é chamada de *confusão de identidade*. Esse momento é importante, pois é quando o sujeito se molda para a fase adulta, quando possivelmente, segundo o autor, terá uma identidade constituída.

O adolescente se constrói a partir do outro. Hoje, entende-se que as relações interpessoais, que acontecem também em ambientes virtuais, são fundamentais na construção da identidade adolescente. Da relação com o outro, apreende-se os gostos estéticos, as preferências musicais e profissionais, além de outras características que vão definindo o sujeito como de fato ele é.

1.3 – O desejo de uma escola significativa ao adolescente

O aluno do ensino médio é o cidadão de amanhã. É ele quem traçará os novos rumos da sociedade, discutirá quais os direitos e deveres das pessoas que vivem no contexto de uma sociedade que está em permanente transformação.

Éliton Medeiros

Ao iniciar este tópico com a afirmação de Medeiros, abro uma brecha para expor a escola que idealizo, pessoal e profissionalmente, para o aluno adolescente. Uma escola que parte dos meus desejos, crenças e práticas como docente e que tem como fim garantir ao jovem um espaço de ensino e aprendizagem pautado na troca de informações entre os agentes que a integram, a partir dos conhecimentos adquiridos dentro e fora dela. E, ainda, que perceba o seu público como pessoas com histórias, identidades e

necessidades diferentes, o que implica oferecer a cada adolescente uma educação que seja significativa e condizente com o seu espaço/tempo.

Em 2009, quando eu lecionava numa escola de ensino médio localizada em Planaltina/DF, presenciei a então coordenadora pedagógica chamar a atenção de dois adolescentes que se encontravam no interior do laboratório de informática, fazendo uso dos computadores. Ela, num tom incisivo, deixou claro que as máquinas só poderiam ser usadas durante as aulas, com prévio agendamento feito pelo professor e com a presença deste naquele ambiente. Frisou ainda que se os encontrasse ali, sozinhos, novamente, chamaria os responsáveis para uma conversa, ameaçando-os de advertência escrita e suspensão.

Enquanto a coordenadora discorria sobre as regras da escola, os adolescentes tentaram justificar o uso dos computadores. Não tendo êxito em seus posicionamentos, eles deixaram escapar, sendo também reprimidos por isso, suas insatisfações com o colégio. Do que disseram, destaco as seguintes frases: *não vejo a hora de sair daqui; estudar é um saco; e, se não fossem os meus pais, eu não frequentaria a escola.*

A coordenadora me informou, posteriormente, que não podíamos deixar os adolescentes frequentarem o laboratório sem a nossa presença, pois eles poderiam visitar sites inadequados às suas idades, além de causar danos aos equipamentos. Naquele momento eu via parte da escola que almejava construir se desfazendo. Escola essa que fosse condizente e significativa à realidade dos estudantes e que desse a eles o direito de utilizar seus espaços nos momentos que necessitassem.

Qual era o sentido de um laboratório de informática se o aluno não podia usá-lo quando lhe era necessário? Seria o mesmo que proibir a utilização da biblioteca, já que os livros podem ser danificados e também fornecem diferentes informações, sendo algumas, talvez, inadequadas. Durante um tempo, a situação descrita me vinha à mente sempre que questionava o papel da escola na formação do adolescente. Por que manter essa instituição num formato que não dialoga com a sociedade da qual ela faz parte?

Sabe-se que a escolarização, de maneira ampla, constitui-se de acordo com as particularidades vigentes de um período. Ivor Morrish (1977) defende que seu objetivo, em termos genéricos, é garantir aos estudantes caminhos para o entendimento da sociedade e das estruturas desta. Além de facultar-lhes um modo de criar significado ao que é estudado, a partir do seu ambiente e das suas relações.

A sociedade pós-moderna tem presenciado diversos e importantes avanços na tecnologia, sobretudo a digital, que estão modificando o acesso ao conhecimento e,

consequentemente, influenciando a maneira de agir e pensar do ser humano. Além disso, cada vez mais as pessoas estão tendo consciência de que não se aprende apenas no ambiente escolar, e muito daquilo que se estuda perde o sentido por não dialogar adequadamente com o contexto social do aluno. Há escolas, aliás, que se comportam como se o seu discente fosse o mesmo de tempos atrás. Nesse sentido, Cecília Warschauer (2004) afirma que a escola, para acompanhar as mudanças sociais, precisa de uma nova concepção curricular. O conhecimento que se adquire nela deve ser pensado e utilizado em qualquer ambiente fora dela.

Tudo isso contribui para que pesquisadores e sociedade, de modo geral, questionem a permanência de estruturas e diversas práticas existentes em muitas escolas formais de educação básica, especialmente as de ensino médio, que são tidas como negativas ao processo de ensino e aprendizagem nos dias atuais. Práticas essas, típicas da escola tradicional, que nas palavras de Paulo Freire (1997) e Demerval Saviani (1997) funciona num sistema hierárquico, no qual os estudantes, independentemente de suas identidades e histórias de vida, são considerados um bloco único e homogêneo, tendo a obediência como a virtude primeira e sendo, então, submetidos a normas, horários e currículos rígidos.

Para os autores, esse tipo de escola tem o ensino centrado na figura do professor, que, normalmente, mostra-se autoritário e detentor de conteúdos que são considerados verdades absolutas. Ou seja, ao estudante cabe apenas reter o conhecimento transmitido pelo docente. Nesse sentido, Freire afirma que o aluno é exclusivamente preparado para reproduzir os conhecimentos assimilados durante as avaliações institucionais. Não há a exigência de maiores elaborações pessoais, já que se trata de uma escola que valoriza e prioriza aulas expositivas, com destaque para situações nas quais são feitos exercícios de fixação, leituras repetitivas e cópias de textos selecionados em livros didáticos pelos docentes.

Sobre isso, Freire (1996) alerta para o fato de que ensinar não é apenas passar conhecimento, mas gerar as possibilidades para a sua própria produção. Isso evidencia a importância de se respeitar e garantir a autonomia do educando e de se repensar a relação entre o colégio, o docente, o aluno e a sociedade. A escola não pode se isentar das indagações e curiosidades dos seus estudantes e, tampouco, abrir mão do conhecimento que estes adquiriram fora dela.

Éliton Medeiros (2015) entende que a educação deve ter como objetivo principal criar no adolescente um estado permanente de reflexão em vez de tentar transmitir um

número de conhecimentos cada vez maior. Para ele, os jovens devem se escutados, pois é necessário que a escola entenda quais os anseios e as expectativas desses estudantes, além de considerar o discente como um ser que está em transformação constante, que se mostra ativo no processo de aprendizagem e que é capaz de modificar o meio social e físico em que está inserido. Isso também reforça a necessidade de a instituição de ensino compreender a adolescência e os indivíduos que fazem parte dela.

Diante disso, a escola vê-se desafiada a proporcionar uma educação que seja significativa e essencial ao contexto histórico-social do educando. Mais que ser apenas um local de escolarização e de acomodação para um grupo específico de pessoas, por um determinado período do dia, esse espaço deve garantir meios para a elaboração do saber autônomo a fim de que o sujeito seja capaz de organizar e utilizar as informações que lhe são passadas em diferentes momentos e contextos.

Percebe-se, com isso, a urgência de pensar e agir em prol de uma escola que seja significativa ao adolescente. Mantê-la avessa à sociedade atual só contribui para que o jovem a considere sem um sentido social. É claro que transformar a escola num lugar atrativo e indispensável ao discente não é algo novo. Diferentes pessoas discutem isso há anos e em diferentes lugares, mas algumas tentativas, possivelmente, não tiveram êxito. Não é incomum, por exemplo, ouvir homens e mulheres, ex-alunos de diversos colégios, dizerem que não viam sentido em alguns conteúdos que lhes eram transmitidos, pois eles não eram e não foram úteis em suas vidas cotidianas.

Ouve-se também, como reclamação, o porquê da proibição de alguns recursos didáticos, para priorizar um ensino focado na memorização, que poderiam ter facilitado o processo de aprendizado e tornado as aulas mais prazerosas e próximas das suas realidades, como a calculadora, por exemplo.

Armando Galvão (2015) diz que a educação atual deveria criar conexões entre a abordagem pedagógica e os conflitos e dilemas que se sucedem no dia a dia escolar. Compreende-se da sua leitura que o ensino médio, no contexto atual, distingue-se por limitar as potencialidades dos alunos, delimitando os saberes tanto por disciplinas quanto por uma supressão de conteúdos em prol de oferecer ao adolescente apenas o que lhe é necessário para o seu ingresso na graduação.

Esse pesquisador afirma que a escola não se mostra acolhedora e que os jovens percebem que a aplicação dos conteúdos ministrados nas instituições de ensino médio é cada vez mais abstrata e distante da realidade sentida e vivida por eles. Por isso, é provável que situações e práticas como essas aliadas ao tratamento dado aos jovens,

contribuam, há muito tempo, para que a escola seja um local desagradável a moças e rapazes que vivenciam a transição da infância para a adultícia. Mas o que fazer para modificar essa situação?

Compreender que a escola não é o único lugar que se apreende e que esta deve criar um vínculo com o cotidiano dos alunos, além de saber quem é este estudante, é, possivelmente, um caminho para a (re) construção de um ambiente adequado ao ensino e à aprendizagem dos adolescentes.

Pensar sobre a importância disso, faz-me lembrar do filme francês *Entre os Muros da Escola* (2008), de Laurent Cantet. A história se desenvolve na sala de aula de língua francesa e na sala dos professores de uma escola localizada em um bairro periférico de Paris. Lá existem estudantes de países africanos, asiáticos e do Oriente Médio, sendo tratados como se todos tivessem uma mesma origem, uma mesma história e uma mesma identidade.

Durante o desenrolar do filme, percebem-se traços do colonialismo francês. Um professor branco ensina a língua de seu país aos jovens, sem criar um vínculo afetivo com a história de vida deles. Um exemplo disso é quando uma aluna negra o questiona sobre o porquê de ele nunca usar em seus exemplos nomes de pessoas africanas ou árabes e de leituras sempre girarem em torno de nomes como Bill ou Jean. Outro exemplo que evidencia o colonialismo, ainda no início do filme, está relacionado ao modo como o professor se coloca autoritário em sala. Ele pede que os alunos se apresentem aos demais, colocando sobre suas mesas um papel dobrado com os seus nomes. Uma adolescente o questiona: *e quanto ao senhor? O senhor não vai nos dizer o seu nome? Por que só nós precisamos nos apresentar?*

Um último exemplo retirado do filme ilustra o quão distante a escola tem-se colocado do contexto social dos estudantes. Nele, outra moça, apoiada por seus colegas, questiona sobre o fato de eles terem de aprender um determinado modo verbal se ninguém mais o usa para falar. E ainda questiona o professor a respeito da razão de eles serem recriminados quando utilizam gírias em suas falas, como se elas não tivessem significado e importância em seus discursos. Esses questionamentos possibilitam uma reflexão sobre o professor e a escola como colonizadores de seus jovens.

Assim como no filme, há muitas práticas em escolas de ensino médio brasileiras que associam a educação ao colonialismo, o que gera uma contradição quando se considera que a escola deve ser um local que empodere os seus estudantes, que proporcione a eles autonomia e liberdade. Nossos alunos não querem ser colonizados.

Eles querem e necessitam ser educados. Não há espaço hoje para uma escola impositiva, regrada e que não dialoga com as mudanças sociais.

Outro ponto que o filme discute e que condiz com esta pesquisa é a nitidez com que se mostra a discriminação à classe social e à identidade nacional, a partir da relação hierarquizada de poder entre professor e alunos, e como isso impossibilita, na escola, que a alteridade aconteça de forma saudável para todos. Há um momento no filme que o conselho escolar se reúne com a presença de um estudante e sua mãe para que possam decidir o futuro dele. Antes de votarem por sua expulsão da escola, é dada a palavra ao adolescente para que ele possa defender-se da acusação sofrida. Mas sua fala não tem valor, de fato. Há um espaço para que o outro possa se colocar e para que possa ser entendido, mas a escola parece não se importar com isso. Ela prefere manter-se entre seus muros, reproduzindo práticas falidas.

Rosa Silveira (2013) afirma que a maneira como a alteridade acontece em diversas situações no ambiente escolar colabora para que surjam entre os sujeitos reações como a repulsa, o desprezo e a indiferença. Daí a necessidade de se pensar as relações interpessoais nesse ambiente de forma que atitudes e ações em relação àquele que é diferente, o outro, sejam positivas e enriquecedoras ao processo de ensino e aprendizado.

Para a autora, ao colocar o outro em seu estereótipo, ao tratá-lo, sobretudo pejorativamente, como o surdo, o fraco, o aluno com outra orientação sexual, a escola o ignora em sua completude, o que é cômodo, pois causa a sensação de superioridade. Por isso, Silveira entende que lidar com as diferenças na escola, além de necessário e urgente, contribuirá para que elas sejam respeitadas fora desse ambiente.

Embasado na obra cinematográfica descrita e nos pensamentos de Silveira, afirmo que a escola precisa “derrubar” seus muros, acolher o outro para que exista uma democracia e, assim, colocar professores e alunos num mesmo lugar. No geral, a escola que temos hoje, não possibilita a participação dos alunos em decisões que os afetarão, uma vez que os conhecimentos dos adolescentes são preteridos pela escola. A questão é: como mudar essa realidade?

Legalmente, o Estado tem garantido algumas mudanças significativas, com destaques desde os anos finais da década de 1980, especialmente com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, com a criação do Estatuto da Criança e do adolescente - ECA, em 1990, com a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional – LDBEN, de 1996, e com a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, em 1997.

De modo geral, todos esses instrumentos colaboraram para que a escolarização, a prática docente e o ambiente escolar fossem refletidos e avaliados com o objetivo de conquistar uma escola útil, em todos os seus aspectos, à educação e à sociedade. Mas eles ainda são insuficientes se considerarmos que a prática não tem, em várias situações, interagido com o que é versado nesses instrumentos normativos.

Sobre esse fracasso, Galvão (2015) culpa, em parte, o comodismo que é observado em muitos profissionais da educação que carregam o sentimento de que as mudanças, em maior ou menor grau, deveriam acontecer de fora para dentro da escola e não ao contrário. Para ele,

romper com isso exige o redirecionamento das propostas pedagógicas tidas como acabadas e formatadas de maneira tal que engessam o dinamismo e mutilam a capacidade de desenvolver habilidades que propiciem a participação interativa dos conteúdos apresentados aos alunos. (GALVÃO. 2015, p. 194)

Por outro lado, e é aqui que pretendo unir minha vida profissional docente, há exemplos acertados de experiências que foram e estão sendo realizadas, que garantem uma educação relevante a moças e rapazes e, conseqüentemente, a construção de uma escola expressiva para eles. Arão Paranaguá de Santana (2014) descreve alguns trabalhos bem-sucedidos, materializados por professores de artes visuais e teatro da educação básica, em diferentes cidades brasileiras. Um dos exemplos refere-se ao projeto da professora *Sirlene Rodrigues*, efetivado em uma escola de Londrina (PR) com turmas dos anos finais do ensino fundamental, intitulado *Meu mundo visível, meu mundo invisível*, que abarcou as artes visuais e o teatro contemporâneos a partir do diálogo entre a produção da professora e dos estudantes.

De acordo com Santana, a professora conseguiu envolver os seus alunos em cada atividade realizada e possibilitou, com isso, que os adolescentes criassem elos entre os conhecimentos adquiridos dentro da escola e a vida em sociedade fora dela.

Há outros exemplos no Brasil de ações que objetivam um ambiente escolar mais próximo e significativo à realidade dos adolescentes. No documentário brasileiro *Quando sinto que já sei* (2014), dos diretores Antonio Sagrado, Raul Perez e Anderson Lima, há o relato de algumas práticas educacionais ditas inovadoras que estão acontecendo em algumas escolas públicas do Brasil. No filme, há depoimentos de

alunos, pais, professores e diferentes outros profissionais que, embasados nos resultados positivos dessas práticas, defendem mudanças no formato de escola atual.

O conteúdo do documentário, entre outros pontos, possibilita questionamento e avaliação de resultados obtidos em escolas convencionais nas quais diversos hábitos escolares são mantidos, como a disposição das mesas e cadeiras em fileiras, um horário específico para o intervalo, alunos divididos por faixa etária, além de professores que ainda se colocam como detentores da informação e agem como transmissores de conteúdos aos discentes.

As experiências acima indicam a importância de a escola girar em torno do aluno e não o contrário. Não se pode fortalecer a ideia de que uma escola bem-sucedida é a que aprova moças e rapazes em universidades públicas. Primeiro por ser um critério injusto, já que as escolas, financeira e estruturalmente, não estão num mesmo lugar. Segundo por que há outros fatores que contribuem para a aprovação de um estudante no ensino superior, que não estão associados à escolarização e à instituição de ensino. Uma escola boa tem de ser aquela que cria nos jovens o desejo real de aprender e que deixe claro a eles que isso não se limita aos seus muros.

As experiências e as práticas positivas aqui ilustradas, que se juntam a tantas outras certamente espalhadas pelo Brasil e que têm ressignificado, para o adolescente, o ambiente escolar e o que se aprende dentro dele, dão a certeza de que é possível a construção de uma escola de ensino médio que reconheça e dialogue com a realidade social de seu aluno. E é partindo dessa afirmação que apresento um pouco da minha prática docente em sala de aula.

1.3.1 – A escrita dramatúrgica como prática na construção de uma escola significativa ao adolescente

Tão importante quanto o que se ensina e o que se aprende, é o que se ensina e como se aprende.

César Coll

Não é a intenção deste trabalho um estudo aprofundado sobre a dramaturgia. O objetivo deste tópico é mostrar que a escrita coletiva de textos teatrais em sala de aula pode ser uma atividade positiva para escola, professor e aluno do ensino médio. Considero que essa prática, entre outras ações, possibilita o acesso ao conteúdo de teatro, a relação entre esta e outras áreas do conhecimento, a visibilidade do pensamento

dos adolescentes, um espaço de socialização entre eles, e, além disso, contribui para que a escola se torne um lugar significativo para seu discente.

A dramaturgia, de modo geral, refere-se ao estudo e à composição do texto dramático, que Jean Jacques Roubine (1998) coloca como sendo a matriz da realização cênica. O autor defende que, por um tempo, todos os profissionais do teatro estiveram a serviço do texto e do autor, o que caracterizou uma hierarquização no fazer teatral. Ou seja, durante um tempo, o dramaturgo foi a figura principal num processo de montagem de espetáculo cênico. Aos demais profissionais, como diretores, atores, figurinistas e cenógrafos, cabia a materialização do que o autor propunha, de modo que o público entendesse bem o que este queria dizer.

Ao longo da história, porém, a peça escrita foi adquirindo modos diferentes de ser construída e sua importância, em alguns aspectos, foi questionada por alguns encenadores. Constantin Stanislavski (1995 e 1996), por exemplo, ao se empenhar por conseguir uma perfeita precisão, sinceridade e autenticidade da interpretação, deu uma ênfase maior ao ator, modificando a relação deste como o texto. Ações como essa contribuíram para que as demais áreas do fazer teatro adquirissem valor semelhante à obra escrita. Se antes ela era o principal ponto de partida para uma montagem cênica, hoje não é mais. Sua escrita pode, inclusive, acontecer durante a construção do espetáculo.

Dessa forma, o autor tem a possibilidade de ver a sua obra nascer ao mesmo tempo em que as personagens que farão parte dela são materializadas por atores que as constroem a partir de pesquisas, de laboratórios e/ou de cenas improvisadas. Ou seja, o texto, nesse caso, surge de anseios coletivos e não mais de uma única pessoa.

Esse modo de construção dramatúrgica é visto, por exemplo, em grupos de teatro que têm seus trabalhos cênicos calcados no processo colaborativo, que é classificado por Stela Regina Fischer (2003), como sendo um modelo de criação teatral baseado em princípios coletivos que vem sendo trabalhado e divulgado por diferentes companhias de teatro brasileiras, principalmente, a partir da década de 1990.

O processo colaborativo, busca a horizontalidade entre os criadores do espetáculo teatral. Ou seja, procura anular qualquer hierarquia pré-estabelecida e, que não seja, de fato, necessária. Isso não significa uma extinção de funções. Pelo contrário, as áreas que comportam o fazer cênico continuam existindo, porém, cada vez mais as pessoas envolvidas no processo agem como um grupo no qual todas as opiniões são bem-vindas, embora nem sempre aceitas, já que será priorizada a decisão da maioria.

Nesse modo de fazer teatro, os parâmetros que delimitam os campos profissionais se tornam menos rígidos e a materialização de cada função se concretiza com a participação e a contribuição dos envolvidos. O que se percebe com isso é que se estabelece uma estrutura na qual os integrantes de um grupo dividem um objetivo comum, baseado no fato de que todos têm o direito e o dever de colaborar com a construção artística e que todos são importantes e necessários a ela.

Minha prática docente, de certo modo, materializa-se nos princípios do processo colaborativo, uma vez que leciono a disciplina de teatro a partir da escrita dramaturgica coletiva, na qual todos, independentemente do que e de quem esteja escrevendo, participam de cada etapa do processo e das discussões que são levantadas por mim ou por algum aluno. Em sala de aula, procuro dar ao meu aluno a liberdade necessária para que ele se perceba parte fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

É possível a partir do processo colaborativo criar um elo com o pensamento de Freire (1996 e 1997) e Saviani (1997), no que diz respeito à construção de uma escola não centrada na figura do professor. Assim como a prática teatral descrita possibilita a construção de um espetáculo cênico com a participação ativa de todos os envolvidos, sem que isso anule ou torne as funções específicas menos importantes, é possível que a educação no ambiente escolar aconteça com a contribuição de alunos e professores sem que isso diminua a importância, a inteligência, a capacidade e a autoridade do docente.

Leccionar teatro a partir da escrita dramaturgica realizada pelos alunos foi uma forma que encontrei de dar voz aos adolescentes, possibilitando que eles trouxessem para dentro da escola a realidade existente fora dela. Dentre outros benefícios, essa prática com moças e rapazes tem garantido discussões em sala de aula sobre questões pertinentes à realidade social, cultural, política e econômica de todos.

Não se trata de uma atividade de escrita apenas. A construção do texto passa por etapas diversas, que incluem pesquisas teóricas sobre variados assuntos, pesquisas e construções de personagens teatrais, exercícios cênicos, criação de cenas a partir das pesquisas realizadas, escrita de cenas individuais e coletivas, leituras e apresentação das cenas criadas e discussões em cada etapa existente. Só depois de concretizadas essas etapas é que nos juntamos para a materialização de um texto coletivo, em que serão mantidas apenas cenas e personagens avaliadas pelo grupo como pertinentes ao tema principal que estiver sendo trabalhado e que atendam aos anseios de todos naquele momento.

Por fim, essa prática tem reafirmado o que é pregado pelos teóricos que utilizo para defender uma escola significativa ao adolescente. O professor não é a única fonte de conhecimento. A história de vida e as informações que cada estudante possui são relevantes para o processo de ensino e aprendizado.

Segunda Parte

Identidade e alteridade adolescente: reflexões a partir da escrita dramatúrgica realizada na oficina do projeto *Leve Supra Cena*

...Eu ia para a escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro! Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não!...

...Então, diante disso seu Hermenegildo pensou um bocadinho, e começou a contar pra todo mundo que em outros lugares tinha umas escolas que não usavam vidro nem nada e que dava bem certo, as crianças gostavam muito mais.

Ruth Rocha – Quando a escola é de vidro

2 – Breve contextualização

Este tópico dá início ao trabalho realizado com os adolescentes que integraram minha pesquisa de mestrado. Nele faço uma descrição simplificada da oficina que serviu como lócus da pesquisa, pontuando o que foi significativo a respeito do meu objeto de estudo: identidade e alteridade adolescente no contexto escolar. Algumas situações existentes no processo e que possibilitaram um aprofundamento nos estudos desse objeto foram elencadas para que eu pudesse refletir e discorrer sobre elas.

A pesquisa foi desenvolvida durante a oficina de teatro do projeto *Leve Supra Cena*², aplicada numa Escola Parque³ de Brasília a dezessete alunos do ensino médio de três escolas públicas do Distrito Federal, no período de 14 de abril a 06 de agosto de 2015, sempre às terças e às quintas-feiras e também em alguns sábados, perfazendo o total de 100 horas/aula.

A oficina foi ministrada por mim e pelos professores de teatro *Aline Seabra* e *Hugo de Freitas*, todos da Secretaria de Estado de Educação do DF, o que permitiu aos discentes uma vivência teatral a partir de três vieses: o processo colaborativo, a leitura do espaço e a escrita dramaturgica. Este último, que foi orientado por mim, é o foco desta seção.

Por intermédio dele observei, registrei e refleti sobre o comportamento do adolescente, a maneira como ele se enxerga e a relação dele com o outro e com o meio, sobretudo, com a escola. Isso me possibilitou definir alguns traços identitários comuns nesse público e também registrar como a alteridade se manifestou entre os alunos durante e depois do processo da oficina.

2.1 – Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa, calcada metodologicamente na pesquisa-ação. Essa escolha se deu pela proximidade desse tipo de metodologia com as crenças profissionais que tenho como docente e pesquisador. Compreendo a educação e a

² O nome *Leve Supra Cena* foi dado como uma referência à sonoridade da frase: *Leve isso para a cena*, quando verbalizada. Trata-se de uma brincadeira com o fato de algumas pessoas costumarem sugerir aos artistas que levem para cena tudo o que acontece com eles, cotidianamente, seja algo bom ou ruim.

³ *Escola Parque* é uma instituição pública de ensino, destinada a alunos do ensino fundamental, idealizada pelo educador brasileiro Anísio Teixeira. Nela, são lecionadas as disciplinas *Educação Física* e *Artes* (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Atualmente há 07 Escolas Parque no Distrito Federal: 05 em Brasília (02 na Asa Norte e 03 na Asa Sul; 01 em Brazlândia e 01 em Ceilândia).

pesquisa, sobretudo nessa área, como um ciclo, no qual há uma troca de saberes entre os sujeitos que fazem parte de um determinado processo, acreditando que, dessa forma, todos serão beneficiados com a produção de novos e significativos conhecimentos que surgem dessa troca. A pesquisa-ação é uma metodologia que também possui essa característica, pois seu ciclo se estabelece de forma a planejar, agir, descrever a ação, avaliar os resultados dessa ação e planejar novamente.

Além disso, quando decidi realizar a pesquisa com os alunos do ensino médio, optei por um processo que me colocasse mais próximo a eles, pois assim, teria a possibilidade de conviver mais intimamente com o meu objeto de estudo. Seria uma oportunidade de observar comportamentos, discursos, vestimentas e outros elementos do universo adolescente, visando, junto à teoria, à investigação prática sobre a identidade e a alteridade desse público. Em resumo, meu trabalho foi feito com o sujeito, sobre o sujeito e também para o sujeito.

Para o desenvolvimento da pesquisa, apoiei-me nos estudos de René Barbier (2007), Maria Amélia Franco (2005) e Renata Toledo & Pedro Jacobi (2013). De acordo com eles, a pesquisa-ação tem caráter de metodologia participativa e se pauta na articulação entre teoria e prática para a produção de novas informações. Trata-se de uma metodologia que permite ao pesquisador investigar a sua prática e que se preocupa em garantir a participação ativa dos grupos sociais que estão envolvidos na pesquisa, dando a eles o direito na tomada de decisões sobre assuntos que lhes digam respeito.

Com relação ao trabalho desenvolvido no projeto *Leve Supra Cena*, isso aconteceu, especialmente, ao término de cada aula, quando eram realizadas as *rodas de conversa*. Elas funcionaram como nossas avaliações diárias. Ocasões em que os alunos e professores se posicionaram verbalmente sobre assuntos que iam de um exercício realizado a religião, por exemplo.

Sobre as rodas de conversa, Warschauer (2004) diz que elas contribuem na socialização e no aprendizado, já que representam um momento de troca de conhecimentos e de tomada de decisões, entre outras funções. A pesquisadora afirma que a roda de conversa não é algo exclusivo da escola e, tampouco, inventado na sociedade pós-moderna, mas que tem contribuído, em diferentes contextos, para que o ensino e aprendizado no ambiente escolar tenha sentido ao discente. Para ela, as rodas constituem um caminho para o aprendizado da convivência, um momento de se colocar e também de observar e escutar o outro. Ou seja, uma maneira de perceber o diferente e (re) conhecer as próprias identidades.

Somado a isso, Warschauer (2004) afirma que as rodas propiciam a construção de conhecimento de forma integrada e com sentido para os alunos, que, inclusive, passam a se ver como sujeitos do conhecimento e produtores dele. Outro ponto positivo destacado pela autora e que vai ao encontro dos meus pensamentos acerca da escola de ensino médio desejada aos adolescentes, é que as rodas favorecem as manifestações das diferenças e singularidades. Isso acontece, especialmente, pela quebra que as rodas causam na homogeneização e padronização que as escolas de educação formal dão aos seus alunos e pelas rupturas com os currículos, tempos, estruturas e disposições de móveis nos espaços físicos impostos aos educandos. O simples fato de não colocar os estudantes enfileirados, colabora para que a hierarquização existente no ambiente escolar, inclusive entre os estudantes, seja desconstruída.

No caso da oficina ministrada para esta pesquisa, os adolescentes foram informados, logo no seu início, de que as aulas seriam pensadas e/ou repensadas a partir dessas rodas. Talvez por isso, em todas elas, tanto as moças quanto os rapazes participaram espontaneamente, sem o receio de que pudessem ser podados em suas colocações. As falas transcritas abaixo ilustram dois instantes dessas rodas:

A gente sempre discute um monte de assuntos sobre os exercícios que a gente faz. Mas o legal é que os assuntos não são só sobre o exercício. Têm um monte de coisas que a gente só percebe aqui. A gente tinha de ter roda de conversa em todas as aulas. Aí a escola ia ser do caralho. (aluno GC)

Nas próximas aulas, a gente podia ter um tempo maior para opinar nas cenas dos outros. Eu sei que são muitas cenas, mas é importante a gente saber o que cada um está pensando sobre elas. (Aluno GP)

O mais interessante nesses momentos foi que, diariamente, eu percebia o modo como o adolescente ia se transformando, assim como o outro, a partir dos seus discursos. Pude observar, ainda, como os jovens estavam se relacionando com a escola, com a sociedade e com eles mesmos. E, nesse sentido, as rodas de conversa representaram um espaço de desabafo, de sugestões e de questionamentos por parte dos estudantes. Nelas, era discutido tudo o que era posto ao grupo, fosse pelos discentes ou pelos professores. Com isso, pouco a pouco, evidenciava-se a maturidade que cada aluno estava adquirindo durante o processo da oficina, principalmente, em relação à própria identidade.



Rodas de conversa - Fotografias: Hugo de Freitas e Ricardo Cruccioli, respectivamente

As rodas de conversa, em conformidade com Warschauer (2004) e os autores que utilizo para embasar a pesquisa-ação, garantiram a participação ativa dos adolescentes e foram ao encontro do pensamento de Toledo & Jacobi (2013), que asseguram que esse tipo de pesquisa proporciona uma inter-relação entre as intervenções dos sujeitos e a produção de conhecimento. Esses autores, assim como Franco, destacam que há, nessa metodologia, uma relação imbricada entre pesquisa e ação e que, ao investigar e agir, os estudiosos e os grupos sociais desenvolvem um processo de aprendizagem coletiva, já que os resultados encontrados durante a pesquisa oferecem novos ensinamentos a todos.

Ao longo da oficina com os adolescentes, que terá ênfase mais adiante, isso ficou claro e se fortaleceu em algumas ações que foram (re) pensadas em virtude dos resultados surgidos. Isso gerou novos conhecimentos e modificou algumas fases da pesquisa, contribuindo, assim, com os resultados finais.

Um exemplo disso se refere ao momento que antecedeu os ensaios, quando já estávamos com boa parte do texto do espetáculo escrito. Em uma de nossas discussões, também a pedido dos alunos e considerando o andamento da oficina, reorganizamos o nosso cronograma a fim de que pudéssemos somar atividades extras ao que estava até então programado. Assim, fomos todos juntos ao teatro, para assistirmos a um espetáculo, e realizamos encontros fora do ambiente escolar, com grupos específicos de alunos da oficina e em momentos diferentes, para pensarmos, comprarmos e executarmos o que fosse necessário à técnica do nosso espetáculo: figurino, sonoplastia, iluminação e cenografia, principalmente. Tudo isso, certamente, contribuiu com o aprendizado de todos nós.

Segundo Toledo & Jacobi (2013), atitudes como as descritas possibilitam uma transformação social, já que o sujeito envolvido no processo pode a partir disso, refletir

e analisar a sua realidade, produzir conhecimentos e buscar respostas aos problemas que geraram a pesquisa.

A pesquisa-ação se divide em diferentes correntes metodológicas. Barbier (2007) descreve e registra a importância de algumas delas, como a pesquisa-ação integral, a pesquisa-ação existencial, a pesquisa-ação social e a pesquisa-ação comunitária. Minha pesquisa não teve um modelo específico. Utilizei elementos presentes nessas correntes metodológicas, de forma a agregá-los como facilitadores do processo, sem perder a estrutura básica cíclica da pesquisa-ação. Destaco, porém, a pesquisa-ação crítica, que, segundo Franco (2005), considera a voz do sujeito, sua perspectiva e seu sentido, mas não apenas para registro e posterior análise do pesquisador. Conforme a autora,

a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio de etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. (FRANCO, 2005, p. 486)

Independente da classificação, a pesquisa-ação tem como aspecto conhecer e intervir na realidade da pesquisa. É uma característica que insere o pesquisador no objeto pesquisado, o que, segundo Franco, de alguma forma, tira dele a possibilidade de um posicionamento neutro e do controle das circunstâncias da pesquisa.

Em conformidade com o pensamento da autora, asseguro que estive envolvido com o meu objeto de estudo durante todo o processo. Também me posicionei e assumi o fato de que o controle das circunstâncias da pesquisa não pertencia somente a mim. À medida que os adolescentes foram ganhando espaço, começaram também, de certa forma, a conduzir o processo. Não era mais uma pesquisa individual. Era uma pesquisa nossa. Ali, todos tinham interesse em saber dos resultados e o que seria possível, a partir deles, para a construção de novos trabalhos.

Por fim, considerando o que foi dito, a pesquisa-ação vai ao encontro do que objetivo com este trabalho, principalmente no que se refere à construção de uma escola significativa ao adolescente, pois ela favorece o fortalecimento dos indivíduos como sujeitos sociais, haja vista que na relação mútua entre indivíduo pesquisado e pesquisador, há uma possibilidade de ambos se (re) conhecerem, além de (re) conhecerem o outro.

2.2 - O projeto *Leve Supra Cena*

O projeto *Leve Supra Cena* foi criado em 2012 por mim e pelos professores *Aline Seabra* e *Hugo de Freitas* como uma possibilidade de oferecer ao aluno da educação básica o ensino do teatro a partir de três vertentes. Como trabalhávamos numa mesma *Escola Parque*, com alunos de 6 a 12 anos de idade, criamos um rodízio com os nossos discentes, de forma que eles tiveram aulas, em momentos específicos, com cada um de nós.

O projeto foi materializado, pois enxergávamos nele um caminho para a construção de um espaço no qual o processo de ensino e aprendizagem fosse significativo ao estudante. Tínhamos como meta oferecer ao aluno um conhecimento condizente com o que ele vivia fora dos muros da escola. Também por isso, as aulas eram pensadas considerando a realidade deles. Dentre outras ações, conseguimos, naquele ano:

→ *Ampliar o ambiente de socialização dos estudantes*: eles passaram a se relacionar com dois outros professores e com os alunos destes.

→ *Trabalhar com a escrita dramatúrgica a partir da pesquisa e da construção de personagens teatrais*: independente do ano e da idade do aluno, todos, mesmo que com desenhos, praticaram a escrita dramatúrgica. Esse momento, somado às atividades que deram suporte a ele: pesquisas, exercícios cênicos diversos e relatos de histórias pessoais, garantiram que o educando tivesse voz no ambiente escolar, o que considero fundamental num processo de ensino e aprendizagem.

→ *Permitir que o aluno fizesse a leitura do espaço que ocupava, dando a ele a oportunidade de intervir conscientemente sobre o mundo*: os alunos que integraram o projeto *Leve Supra Cena*, em 2012, participaram de atividades e discussões que deram a eles a possibilidade de ler os lugares e as pessoas a partir de diferentes pontos de vista. Isso condiz com o discurso de Freire (1981) sobre a importância da leitura que ultrapasse os grafemas e se comprovou nos posicionamentos dos estudantes durante as aulas, em reuniões escolares e em momentos que exigiam deles uma visão sobre os espaços e atividades desenvolvidas na escola e também sobre os seus colegas e professores.

Ao término de 2012, tínhamos alguns resultados e produtos oriundos do projeto. Apresentações cênicas foram realizadas e alguns espaços físicos da escola sofreram intervenções artísticas. Percebemos, naquele momento, que a relação do aluno com a

escola e com o outro havia mudado. Um exemplo é que algumas crianças e adolescentes, que antes se mostravam agressivos e descompromissados com as atividades escolares, passaram a ser vistos por seus colegas, pais e professores, como tranquilos e dedicados. Eles se mostravam mais interessados em sala de aula, mais solidários, mais amigos e mais participativos.

O Projeto teve uma vida curta. Manteve-se durante o ano de sua criação. Como ficamos em escolas diferentes no ano seguinte, prosseguir com ele tornou-se inviável por um tempo. Mas havia ali a certeza de que era possível desenvolver um trabalho, dentro da escola, que possibilitasse ao aluno enxergar-se a partir da relação com o outro e com o meio e que isso contribuía para a construção de um espaço significativo ao estudante.

Em 2014, com o ingresso no mestrado e com as pesquisas definidas, decidimos reavivar o *Leve Supra Cena*, mas com o propósito de trabalharmos juntos, no mesmo espaço e tempo, e não mais em rodízio, como fizemos anteriormente. Além disso, repensamos a sua estrutura para atender o jovem do ensino médio, já que este era o público alvo de nossos estudos. Isso garantiu a existência da *Oficina de Teatro Leve Supra Cena*, que serviu como lócus das pesquisas de mestrado dos três professores.

2.2.1 - A oficina de teatro *Leve Supra Cena*

A Oficina de Teatro *Leve Supra Cena* foi planejada para o acolhimento de alunos do ensino médio. Ela foi realizada em quatro etapas que aqui chamarei de *Prévia, Aulas Práticas e Teóricas, Apresentações e Avaliação*. Todo o processo teve a duração de quase cinco meses, nos quais os adolescentes estiveram presentes em três.

A *Prévia*, que aconteceu de 01/03 a 11/04/2015, agrupou as atividades: elaboração e divulgação da oficina; solicitações de vaga pelos alunos, por e-mail; reunião com os selecionados e seus responsáveis; e as inscrições dos adolescentes no projeto. Como se tratava de uma oficina que seria lecionada num horário contrário ao do turno de aula dos alunos e numa escola diferente da deles, algumas regras e um número de vagas foram criados para que o processo fosse justo e a oficina pudesse ser ministrada com a qualidade que se esperava.

Inicialmente, a oficina atenderia a 30 estudantes de uma escola pública de ensino médio da Asa Sul, mas dois adolescentes, estudantes de colégios do Guará, souberam do projeto e solicitaram fazer parte dele. Assim, a oficina foi oferecida às moças e

rapazes dessas três instituições de ensino. No total, 27 discentes pleitearam uma vaga. Destes, apenas 19 se inscreveram, sendo que, ainda no primeiro mês, dois desistiram devido a problemas pessoais. Com isso, as aulas foram ministradas para 17 jovens.

O grupo se definiu com a presença de 10 meninos e 07 meninas, com idades entre 16 e 18 anos, moradores de 12 Regiões Administrativas do DF e de uma cidade do entorno do Distrito Federal. Trata-se de um grupo com diferentes características étnicas, estéticas, religiosas e financeiras, dentre outras. Eram alunos negros, brancos, altos, baixos, gordos, magros, com cabelos lisos, alisados, crespos, encaracolados, curtos, longos, naturais e tingidos.

Quanto à religião, alguns alunos se declararam como evangélicos, espíritas, católicos e ateus. Houve aqueles que se disseram cristãos, sem seguir uma religião específica.

Financeiramente, alguns alunos se disseram e se mostraram com boas condições. Trajavam vestimentas e acessórios que estavam em evidência, no universo da moda, no momento da oficina. Tiveram o auxílio dos pais para levá-los e buscá-los de carro quando isso foi necessário. Os responsáveis por esses alunos se declararam servidores públicos ou empregados de grandes empresas, em funções consideradas bem rentáveis. Inclusive, uma mãe se ofereceu com dinheiro para arcar com os custos da oficina e do espetáculo, o que não foi aceito, pois não era o foco do nosso trabalho.

Por outro lado, tivemos alunos que, num primeiro momento, iam para a oficina sem almoçar, pois não tinham dinheiro para isso e não tinham como ir até suas casas e voltar em tempo hábil para o cumprimento do curso. Além disso, tinham dificuldade em comparecer às aulas nos sábados, pois seus cartões de passe livre⁴ não funcionavam nos finais de semana. Essas duas situações foram resolvidas logo que tivemos ciência, uma vez que um dos nossos objetivos era o de garantir que o aluno tivesse um suporte mínimo para frequentar a oficina.

Essas diferenças todas contribuíram no enriquecimento da pesquisa, já que simbolizavam características da identidade individual de cada estudante. Elas não impossibilitaram a relação entre os alunos. Pelo contrário, os aproximou ainda mais, enaltecendo valores como o respeito às diferenças e a solidariedade. Os discentes repensaram e transformaram algumas atitudes a partir da relação com o outro. Com isso,

⁴ Cartões disponibilizados pelo governo do Distrito Federal, que dão direito ao aluno de se locomover em transportes públicos da cidade, em dias úteis, sem pagar por isso.

eles assumiram ainda mais suas identidades individuais e a coletiva, nesse caso, a identidade adolescente.

A *Prévia*, sobretudo a reunião com os alunos e seus responsáveis, foi importante no sentido de oficializar a pesquisa. Foi um momento de sanar as dúvidas existentes e de acolher aqueles que permitiram a materialização deste trabalho. Questões sobre o processo, os objetivos da oficina, o uso de imagens e textos dos alunos durante e depois do processo, o interesse da pesquisa e o que se pretendia depois dela, foram colocadas e respondidas. Foi nesse momento que se firmou as autorizações de participação na oficina e do uso de imagens, vídeos e textos produzidos pelos discentes durante o processo, além das entrevistas que seriam cedidas por eles.

Era visível o interesse de cada adolescente em fazer parte do projeto. Durante a reunião, eles se mostraram entusiasmados, cheios de desejos e ansiosos pelo início da etapa seguinte. Embora ainda não existisse uma relação mais íntima e próxima entre eles, pois eram alunos de anos e turmas diferentes nas escolas de origem, havia algo na *Prévia* que os colocava no mesmo lugar e que os caracterizava como grupo. Penso que era o desejo de integrar a oficina e de ter acesso ao ensino do teatro sem os moldes que estavam acostumados em suas escolas.



Reunião com os alunos e os seus responsáveis - Fotografia: Hugo Nicolau

A 2ª etapa, *Aulas Práticas e Teóricas*, ocorreu de 14/04 a 06/07/2015. Ela foi composta por atividades pensadas e desenvolvidas a partir de três vieses: o processo

colaborativo, a leitura do espaço e a escrita dramatúrgica criada a partir da pesquisa e da construção de personagens teatrais.

Durante esse período, diversas atividades foram realizadas com os alunos. Entre elas: leituras e discussões de textos diversos; exercícios variados realizados dentro e fora da escola; pesquisa e construção de personagens teatrais; escrita dramatúrgica individual e coletiva; apresentação de cenas a partir dos textos que foram escritos; escrita dramatúrgica do espetáculo *Dispa-se*; ensaios do espetáculo *Dispa-se*; e rodas de conversa sobre assuntos diversos, antes e depois de cada aula.

Outras tantas atividades foram realizadas. Todas elas importantes para o processo que estava sendo vivenciado e para esta pesquisa. No geral, foi na 2ª Etapa que colhi a maior parte dos dados que comportam a minha pesquisa. Nela, observei e registrei minhas principais considerações sobre a identidade e a alteridade adolescente, além de realizar uma entrevista com cada estudante.

Nessa etapa, consegui definir características comuns nos jovens, que, considerando os autores lidos, foram se delineando em traços de identidade. Sobretudo a adolescente. Essas características foram se mostrando a partir do que Silveira (2013) classifica como sendo marcas visíveis: um jeito de falar, um cumprimento, uma gíria, uma tatuagem, um gesto, dentre outras. Para a pesquisadora, são marcas adotadas ou impingidas para evidenciar determinadas identidades, como é o caso do vestuário – que carrega significados, relativos à gênero, idade, tribo e afinção com a moda, por exemplo.

Algumas discussões sobre questões identitárias foram realizadas. Sobre elas, um comentário de um aluno, numa das últimas aulas da 2ª etapa chamou minha atenção. O estudante disse ter ficado receoso e incomodado no início da oficina, quando alguns colegas se intitularam *gays*, pois para ele os homossexuais eram pessoas estranhas, que representavam algo negativo. Mas afirmou que depois entendeu o seu comportamento como um reflexo da sua imaturidade e desconhecimento sobre o assunto e sobre aquelas pessoas e que, naquele momento, a relação dele com o outro ultrapassava essas questões, pois o caráter de um ser humano está além das diferenças e identidades individuais e que ali todos eram adolescentes com medos e desejos semelhantes.

Sobre esse comentário, tanto as moças quanto os rapazes disseram que a escola, no geral, não possibilita, em número suficiente e/ou de forma acolhedora, discussões e/ou atividades que deem aos educandos condições de colocar e sanar suas dúvidas acerca de assuntos que ainda soam como tabus nos colégios. Eles defenderam que

atitudes como essas dariam a eles uma compreensão melhor do outro, de modo que as tantas identidades existentes no ambiente escolar certamente seriam respeitadas, sobretudo, aquelas que se diferem das que pertenceriam ao dito modelo ideal, que, na voz dos alunos, seria a do homem branco, heterossexual, magro, católico e de família composta por pai e mãe.

Foi nesse momento que os alunos confirmaram suas insatisfações com a escola atual. Relataram como se sentem castrados no ambiente escolar, tendo de seguir regras incoerentes com a realidade deles, como por exemplo, não poderem ter acesso a redes *wi-fi*. No geral disseram que a escola, da forma como tem funcionado, é chata, limitadora e que dá pouco espaço para que projetos como o *Leve Supra Cena* façam parte da formação deles. Aliás, alguns lamentaram, pois disseram que a oficina de teatro, além do que se propunha, estava permitindo que eles percebessem a interação de diferentes conhecimentos, o que, para eles, representava o sentido da escola.

Sobre isso, crio uma relação com o pensamento de Silveira (2013), no qual ela critica o fato de que algumas práticas que se mantêm estagnadas tentam ser justificadas por muitos pelo fato de que a escola pouco pode fazer para modificar o que os alunos apresentam de suas vivências sociais fora dela. Para a pesquisadora e também para mim, esse tipo de justificativa não se sustenta e ainda colabora para que os adolescentes não queiram estar nesse ambiente de ensino.

Silveira (2013) alerta para o fato de que a adolescência foi ganhando conceitos em épocas e locais diferentes, o que faz crer que, provavelmente, daqui a cem anos, essa identidade será vista de forma distante da atual, o que intensifica ainda a necessidade de a escola caminhar lado a lado com a sociedade da qual é parte.

Ainda na 2ª etapa, outro ponto a se destacar e que elenco como um ganho nesta pesquisa é que, durante todo o processo, os adolescentes se mostraram envolvidos com a dramaturgia. Eles, mesmo com as dificuldades iniciais, participaram de todas as fases da escrita, opinaram sobre o processo, tiveram acessos aos textos dos colegas, e discutiram questões que julgaram importantes.

A 3ª etapa, *Apresentações*, durou três dias: 07, 08 e 09/07/2015 e se complementou com a presença da plateia. Foi o momento de mostrar ao público o espetáculo *Dispa-se*, produto final do processo da 2ª etapa.



Cartazes de divulgação do espetáculo *Dispa-se* – Fotografia e A rte: Hugo de Freitas

Apresentações foi uma etapa tensa e prazerosa para os estudantes. Nela os adolescentes se mostraram empolgados, felizes, ansiosos e atentos ao que era dito a eles. Todos disseram se sentir importantes e queridos e que estavam lisonjeados com o fato de pessoas diversas irem à escola para assisti-los.

Durante os três dias, os alunos chegaram cedo ao teatro, arrumaram todo o espaço, cuidaram dos figurinos, auxiliaram uns aos outros e se divertiram. Antes da chegada da plateia, acompanhei algumas conversas de bastidores e confirmei o quanto cada aluno havia amadurecido com o processo, como estavam seguros em relação ao espetáculo e como lamentavam o término daquilo tudo.

Escutei alguns dizerem o quanto o teatro tinha sido importante para que eles se descobrissem, para que reconhecessem a própria identidade e para a compreensão do outro. E ainda confirmei com isso, o quanto a escola é um local significativo ao adolescente quando ela não o ignora. As falas abaixo sintetizam um pouco disso:

Eu estou com vontade de chorar. Pensar que tudo isso está acabando... aqui foi o lugar que eu mais me encontrei. (Aluno HG)

A oficina foi a melhor coisa de todos os meus anos na escola. (Aluno LC)

Além disso, foi gratificante ver o público parabenizando os alunos. Havia professoras e professores de suas escolas de origem e alguns vieram me falar que aquele grupo tinha se transformado desde que começou a frequentar a oficina de teatro *Leve Supra Cena*. Disseram que a relação desses alunos com a escola havia mudado, pois eles estavam se mostrando mais críticos em sala de aula e que isso foi também um dos

motivos que os levaram até ali para assistirem ao resultado final da oficina. Eles queriam saber quem eram os docentes e que oficina era aquela que estava mexendo tanto com aquele grupo de estudantes.

Além desses comentários, vários outros foram colocados. Alguns, inclusive, por pessoas que nunca tinham visto os adolescentes que integraram a oficina. Esses comentários, a meu ver, reforçam a importância de projetos como esse na construção de uma escola de ensino médio que seja significativa e condizente com a realidade dos alunos e confirmam o alcance dos objetivos propostos por mim nesta pesquisa. Os dois comentários abaixo ilustram um pouco do que afirmo aqui:

O que vocês conseguiram alcançar com esses alunos em tão pouco tempo, é surpreendente. Eles têm discutido o que viveram aqui, inclusive, nas minhas aulas. Eu fico bem feliz por isso. (P - professora de literatura de uma das escolas de ensino médio dos adolescentes)

Em casa, o assunto é sempre a oficina de teatro. Nos últimos dias, ele já estava triste por conta do término do curso. Eu não tenho como agradecer: meu filho cresceu muito nesses meses. (Pai do aluno LG)

Embora não tenha sido o foco principal, a etapa das apresentações, principalmente para os jovens, representa a conquista de boa parte das expectativas depositadas na oficina de teatro. E ainda se mostra como um importante momento de socialização de todos os sujeitos pertencentes à comunidade escolar: pais, alunos, servidores da escola e vizinhança. Ou seja, é um exemplo de que a escola pode e deve ser um local acolhedor e prazeroso a todos os que fazem parte dela.

A 4ª e última etapa foi a *Avaliação*, que se deu numa única tarde, em 06/08/2015. Nela, adolescentes e professores colocaram as questões que foram julgadas, individualmente, pertinentes de serem discutidas.

O que se evidenciou com a *Avaliação* é que o aluno estava ciente de como aconteceu cada etapa do processo e o quanto ele se sentia gratificado por ter tido a oportunidade de estar ali. As considerações feitas me enriqueceram pessoal e profissionalmente. É fato que repensarei ainda mais minhas posturas como docente com o intuito de suprir as necessidades educacionais dos meus educandos. Ao término da *Avaliação*, tive a certeza de que cada adolescente, ali, via-se de outra forma, compreendendo a própria história e a do colega, além de estar se sentindo privilegiado por ter feito parte do projeto dentro da escola. Para os adolescentes, o aprendizado que a oficina proporcionou parecia ser possível apenas em outros ambientes de educação.

2.3 - A 2ª etapa: onde os dados foram gerados

Das etapas existentes na oficina, a mais significativa à pesquisa desenvolvida foi a segunda. Foi nela que o processo de escrita dramática se desenvolveu, resultando no texto final do espetáculo *Dispa-se*, que é o principal instrumento de reflexão deste trabalho. Durante essa etapa, dados foram gerados também em meu *diário de campo*, nas *entrevistas cedidas pelos alunos*, nos seus *diários de bordo* e no espaço virtual do grupo de *WhatsApp*, criado para a troca de mensagens entre alunos e professores durante toda a oficina.

Não faço uma análise específica de cada um desses instrumentos. À medida que este capítulo se desenvolve, insiro falas dos adolescentes ou registros feitos por mim a fim de darem suporte à escrita. Para começar, faço uma breve descrição da estrutura diária das aulas da 2ª etapa. Em seguida, discorro sobre a escrita dramática, inserindo algumas reflexões sobre identidade e alteridade adolescente, com base nos escritos teóricos presentes na primeira parte desta dissertação. Para versar sobre a escrita dramática, pontuo algumas atividades que foram observadas e registradas em meu *diário de campo* por serem importantes tanto para a compreensão da identidade e da alteridade adolescente quanto para a própria escrita do texto dramático.

2.3.1 – A estrutura diária das aulas da 2ª etapa

As aulas, com 3 horas de duração cada, ministradas às terças, quintas e alguns sábados, foram divididas em cinco momentos, aqui batizados como *Antes da aula*; *Durante a aula/1ª parte*; *Lanche*; *Durante a aula/2ª parte* e *Depois da aula*.

O *Antes da aula*, era o espaço de socialização entre os alunos, e entre eles e os professores. Nos primeiros dias, os alunos conversaram pouco. Conforme foram adquirindo afinidades, começaram a discutir sobre assuntos diversos. Com o tempo eles se mostraram à vontade uns com os outros e também com os docentes, opinando e aconselhando, inclusive, sobre questões pessoais.

No momento *Durante a aula/1ª parte*, vários exercícios eram realizados. Quando havia necessidade, discutíamos uma ou outra questão e voltávamos aos exercícios. No geral, os alunos se mostraram comprometidos e disciplinados. Um aluno, por diversas vezes, questionou o porquê de cada exercício, pois ele se dizia incomodado e inseguro. Esse aluno demorou mais para se integrar ao grupo, mas, ao final da 2ª

etapa, estava se relacionando com os demais e com o processo da mesma forma que os outros.

O *Lanche*, entre a 1ª e a 2ª parte da aula, era o momento de pausa para que os alunos pudessem comer, ir ao banheiro e/ou cumprir alguma necessidade individual. Esse espaço possibilitou a observação e o registro da interação dos adolescentes entre si, entre eles e com o meio, sem a formalidade que, normalmente, existia durante a execução dos exercícios propostos nas aulas. Nele, as moças e rapazes teceram comentários sobre a oficina, sobre os ensaios, a escrita do texto e os exercícios cênicos, sobre os seus cotidianos fora da escola e sobre eles mesmos.

O 4º momento, *Durante a aula/2ª parte*, era a ocasião em que fazíamos nossas rodas de conversa e o nosso ritual de encerramento das atividades diárias. Esse ritual consistia na formação de um círculo, com os presentes posicionados de frente um para o outro, com as mãos direitas apontadas em direção ao centro da roda, tendo as pontas dos dedos grudadas nos dedos dos colegas. Depois disso, dobrávamos a mão para a direita, formando uma espécie de conchinha, criando assim, um cumprimento coletivo.



Cumprimento coletivo - Fotografia: Hugo de Freitas

Propus esse cumprimento na primeira aula, quando tivemos uma conversa sobre a importância do coletivo no teatro e de como necessitamos do outro em todas as esferas da vida. O cumprimento tornou-se o símbolo maior da nossa oficina. Os alunos o executaram em todos os dias que estivemos juntos e, enquanto fazíamos esse gesto, olhávamos uns nos olhos dos outros. Era um momento de nos reconhecermos. Junto a esse cumprimento foi somado o grito de guerra *Rá Tim Bum*, que foi retirado de um exercício proposto pelo professor *Hugo de Freitas*. Os meninos sugeriram de tê-lo ao término do cumprimento, pois eles o entendiam como pertinente àquele momento.

O que destaco nessa atitude é o fato de os estudantes entenderem que aquela era uma oficina deles a ponto de se sentirem confortáveis para acrescentar uma informação ao cumprimento inicial. Eles sabiam que nada ali era imposto e que trabalhávamos a partir da troca mútua de conhecimentos. Com a incorporação do grito de guerra, notei que os adolescentes se sentiram verdadeiramente parte necessária naquele processo.

As rodas de conversa foram essenciais para o crescimento do trabalho. Percebi, com elas, que os alunos se sentiam confortáveis em seus posicionamentos, mesmo quando eles eram contrários aos meus. Durante o processo, os adolescentes passaram a se escutar mais e, com isso, entenderam que as decisões finais eram sempre as melhores para o coletivo e que, por isso, algumas vezes, elas eram contrárias às opiniões que eles tinham emitido. Nessa fase da aula, normalmente os alunos se juntavam, em suas defesas, àqueles com quem se identificavam no que tange ao posicionamento crítico.

Por fim, o momento *Depois da aula*, tornou-se um espaço de socialização que ia além da oficina. Passados uns quinze dias do início da 2ª etapa, os adolescentes estavam mais próximos uns dos outros e já saíam juntos da aula para os pontos de ônibus. Observei que eles ficavam um bom tempo conversando entre eles, fora da escola, numa área coberta e com bancos. Por diversas vezes, assisti, de longe, aos adolescentes cantando, tocando violão e fazendo uma ou outra brincadeira.

Acredito que esse espaço tenha colaborado para que houvesse identificações entre eles com relação a desejos quanto ao futuro, histórias de vida, gostos musicais e outros, pois, durante o processo, notei que alguns deles demonstravam características gestuais, pensamentos e modos de se vestir que eram semelhantes aos dos colegas. Quando conversávamos sobre essas identificações, eles se referiam ao momento depois da aula como um local de descobertas do que havia em comum entre eles.

2.3.2 – A escrita do texto dramático

Professor, eu acho que não vai dar certo. Ninguém aqui escreve peças.
Aluna BL

Início este tópico com a fala de uma aluna que se mostrou preocupada ao saber, ainda no início da oficina, que o nosso espetáculo não partiria de um texto pronto, que a nossa peça seria escrita coletivamente, a partir das pesquisas teóricas, imagéticas e sonoras sobre assuntos diversos e da construção de personagens teatrais oriundos das suas próprias histórias pessoais.

O receio da aluna ficou visível também em outros estudantes. Eles não queriam apresentar algo que pudesse colocá-los numa situação vexatória e/ou que não tivesse uma qualidade mínima que classificasse o espetáculo como bom a eles e aos que fossem assisti-lo. Alguns alunos também se mostraram resistentes quanto à ideia de escrever um texto por considerar que, possivelmente, seria uma peça desinteressante. Entre outras justificativas, estava o fato de que escreveriam sobre eles mesmos. Como na fala abaixo:

Professor, a gente tem mesmo que escrever? Quem vai querer sair de casa pra ver um espetáculo sobre nós? Vai (o espetáculo) ficar muito chato. (Aluno HW)

O produto final deu certo, contrariando as afirmações iniciais dos adolescentes. A escrita coletiva rendeu um texto que vai além das histórias de vida dos 17 estudantes, que integraram a oficina de teatro e satisfaz a expectativa de todos eles. A peça, de modo geral, aborda temas como cidadania, família, beleza, ídolos, drogas, mídia, sociedade, abandono e sexualidade. E a forma como esses temas tendem a moldar as pessoas, afetando e/ou definindo algumas das suas identidades e alteridades.

Durante o processo, a resistência inicial se desfez. Os alunos se mostraram ativos e empolgados com a escrita dramatúrgica. Cada etapa de pesquisas e exercícios cênicos realizados como estímulos à escrita rendeu esboços que foram se modificando até o resultado final.

As histórias pessoais de cada aluno foram o princípio dos nossos trabalhos. Mas, aos poucos, essas histórias foram se misturando e agregando nelas informações que chegavam de outras fontes: histórias dos colegas, pesquisas teóricas, imagéticas e sonoras, e rodas de conversas. Isso evidenciou a relação do adolescente consigo, com o outro e com o meio, principalmente com a escola. Essas relações ressaltaram a alteridade nesta pesquisa e contribuíram para compreensão e afirmação, na prática, da identidade adolescente defendida pelos teóricos utilizados na primeira parte desta dissertação.

Metodologicamente, a escrita dramatúrgica se concretizou a partir da realização de pesquisas sobre assuntos diversos, que deram suporte tanto para a construção das personagens que integraram o texto quanto para a escrita deste, para elaboração de cenas a partir dos questionamentos *quem sou eu?* e *o que te modela?*, bem como para criação e apresentação de cenas a partir das personagens teatrais construídas pelos alunos.

2.3.2.1 - As pesquisas para o processo de escrita dramatúrgica

As pesquisas, teóricas, imagéticas e sonoras, tiveram como finalidade envolver efetivamente os adolescentes no processo de ensino-aprendizagem, possibilitar aos mesmos o acesso a conteúdos e materiais além dos que seriam disponibilizados na oficina e fazer com que eles se apropriassem de conhecimentos que nos auxiliariam na construção do texto dramático.

Elas aconteceram, pois julguei importante que os alunos fossem atrás das suas raízes. Que soubessem e entendessem o curso das suas histórias e por acreditar que, dessa forma, eles se relacionariam com o outro e com o meio de diferentes modos e que teriam facilidade em (re) conhecer e compreender algumas de suas identidades. Também tenho as pesquisas como uma possibilidade de os adolescentes definirem caminhos nos seus processos educacionais que sejam condizentes com suas práticas fora dos muros escolares, o que se verificou com a oficina, visto que os estudantes, a partir da provocação inicial, tiveram autonomia para escolher como e onde realizar as pesquisas e os rumos que estas foram tomando.

As pesquisas tiveram início logo após a solicitação da 1ª resposta à pergunta *quem sou eu?* (mais adiante irei discorrer sobre ela), feita por mim no primeiro dia de aula e se mantiveram presentes, principalmente, na primeira metade da 2ª etapa da oficina. Alguns assuntos continuaram sendo investigados até nos aproximarmos à data de apresentação do *Dispa-se*, pois, aos estudantes, era importante que eles fossem mais dissecados antes de serem colocados no espetáculo.

Um exemplo disso foi *O “universo” das drag queens*. Com o receio de criar uma personagem que fosse levada ao palco como apenas um homem vestido de mulher, sem que aquilo representasse algo significativo à plateia, um grupo de moças e rapazes investiu um tempo maior nas pesquisas para entender desde o comportamento gestual às dificuldades enfrentadas cotidianamente por *drag queens* quando estas estão *montadas*⁵.

Diferentes assuntos foram pesquisados. Mas à medida que a oficina foi se desenrolando e o espetáculo, que seria apresentado, se definindo, alguns ganharam destaque. São eles: história pessoal; família; cidadania; escola; mídia; beleza; globalização de dados e adolescência.

⁵ *Montada* é o termo utilizado por homens que possuem personagens *drag queens* para se referir a eles quando estão trajando roupas femininas.

Como resultado, os estudantes tiveram uma participação efetiva durante o nosso processo. Com as pesquisas, eles ganharam voz e se apropriaram de diversos conhecimentos que contribuíram com a escrita do texto dramático. Em nossas discussões, foram apresentadas suas descobertas, opiniões e questionamentos. Além disso, os adolescentes deixaram transparecer suas relações com a escola e relataram um desejo coletivo em continuar as buscas por novos dados – o que, talvez, se justifique pelo fato de que ali eles também (re) conheciam suas identidades. Isso pode ser observado nas falas abaixo:

Professor, a gente devia ter liberdade na escola para fazer pesquisas da mesma forma como fazemos aqui. Muitas coisas que eu estou pesquisando, eu estou retirando dos *games*. Mas, na escola, alguns professores se incomodam até com o fato de eu me declarar ateu, quem dirá fazer uma pesquisa por meio de jogos. (Aluno HW)

Eu tenho descoberto mais coisas sobre mim nessas pesquisas que estamos fazendo que em toda a minha vida. (Aluno AA)

O bom das pesquisas na oficina é que elas são divertidas. (Aluna NL)

Outro ponto positivo com as pesquisas é que os adolescentes conseguiram colher uma quantidade significativa de material. Levaram desde fotografias de várias ocasiões de suas histórias, até canções que tinham acesso na infância. Isso passando por objetos pessoais e relatos obtidos por meio de narrativas orais de pais, avós, tios, irmãos e outros.

As pesquisas representaram um momento inicial de descobertas para os adolescentes, principalmente, no que se referia a eles mesmos. Tanto as garotas quanto os rapazes verbalizaram pensamentos durante as nossas rodas de conversas, que giraram em torno das suas identidades. Todas as vezes que esses pensamentos foram postos ao grupo, este, sabiamente, buscou respostas, embora algumas não tivessem sido definidas às questões que surgiram.

Eu não tinha ideia do porquê do meu nome. Só agora eu descobri que é o nome de uma atriz que a minha mãe gosta muito. (Aluna JA)

Eu descobri que a minha mãe, muitos anos atrás, foi aluna do curso de Teatro da Dulcina⁶. Ela não concluiu o curso, mas nunca tinha me falado isso. O bizarro é que ela implica quando eu falo que quero fazer faculdade de Artes Cênicas. Vai entender! (Aluno GP)

⁶ Faculdade de Artes Dulcina de Moraes – FADM: Instituição privada de ensino superior, situada na cidade de Brasília, DF.

O meu avô, que eu não conheci, era poeta. Ele era um artista. E eu sempre me identifiquei com a arte e sempre gostei de escrever. Nós somos parecidos. Eu acho. (Aluna RS)

As falas acima, registradas durante discussões sobre as pesquisas realizadas, exemplificam como as identidades e alteridades desses jovens foram se mostrando durante a oficina e como eles foram se apropriando, questionando e se orgulhando delas. A partir das pesquisas e das conversas que surgiram delas, somadas às atividades cênicas que estavam sendo realizadas, teve início o processo de escrita dramatúrgica.

2.3.2.2 – O questionamento *quem sou eu?* E a elaboração de cenas individuais

Ainda na primeira aula, fiz um questionamento aos alunos, e esse foi o ponto de partida da minha pesquisa com eles. Pedi para que respondessem por escrito, no formato que quisessem: poema, redação, crônica, letra de música..., à pergunta *quem sou eu?*. Silveira (2013) assegura que esse questionamento é importante, pois não se trata de uma pergunta simplesmente infantil, mas tão adulta e filosófica que atravessou e atravessa todos os tempos históricos, os contextos sociais e culturais. Para ela as respostas provenientes dessa indagação ajudam no reconhecimento das várias identidades de uma pessoa.

Posteriormente à solicitação feita, alguns adolescentes me relataram a dificuldade em encontrar respostas a essa questão. Houve, inclusive, quem não conseguiu escrever sobre si no momento em que solicitei. Ali, percebi nos jovens uma dificuldade semelhante a que tive ao ter de escrever uma redação de título homônimo quando tinha uma idade próxima a deles. Posso, com isso, dizer que, talvez, uma característica do indivíduo que vive a transição da infância para a vida adulta seja a dificuldade de esse sujeito se expressar sobre si, independente da sua história de vida.

Quanto às respostas à questão *quem sou eu?*, a maioria revelou dúvidas sobre si mesmo e uma parcela dos alunos afirmou não ter encontrado solução à pergunta. O que percebi com esse exercício é que o adolescente, no geral, ainda sabe pouco da própria identidade, mas possui ânsia de compreendê-la.

O mesmo questionamento foi feito por mim ao término da 3ª etapa da oficina, *Apresentações*. Mesmo com dificuldades, os alunos se expressaram com mais segurança. Nesse momento, alguns já tinham claro o que queriam para si, pessoal e profissionalmente. Como nos casos dos discentes GP e YF, 17 e 16 anos,

respectivamente, que em suas segundas respostas, deixam claro o quanto a oficina contribuiu com o (re) conhecimento da identidade deles.

Meu Deus, quem sou eu? Eu sou tanta coisa que nem sei o que falar. (Aluno GP – 1ª resposta)

O eu atual ainda não é completo e talvez nunca será, mas já possuí algumas identidades definidas e isso me alegra. (Aluno GP – 2ª resposta)

É difícil falar quem eu sou, porque estou em constante mudança. Mas sou alguém extremamente paciente e tolerante. (Aluna YF – 1ª resposta)

Talvez tenha sido o ano em que mais mudei. Em que mais cresci. A força e o foco que o *Leve Supra Cena* me arrancaram, foram a base pra ser quem eu sou hoje. Entrei falando e sai ouvindo. Entrei dispersa e sai focada. (Aluna YF – 2ª resposta)

Com a maior parte das respostas, consegui identificar elementos comuns naquele grupo que, embasado em Silveira (2013), Coutinho (2005 e 2009), Alberti (2013) e outros teóricos que versam sobre o assunto, representam traços da identidade e alteridade adolescente. São eles: dificuldade de definir a própria identidade; distanciamento dos pais e busca por outros modelos sociais; forte admiração pelos amigos; desejo de liberdade/independência; timidez diante situações aparentemente normais, como receber os pais no colégio; desejo de compreender e pôr em prática a própria sexualidade; dúvidas quanto ao futuro próximo, que, no caso dos adolescentes integrantes desta pesquisa, refere-se ao período posterior ao término do ensino médio, sobretudo, ao ingresso ou não na universidade, à escolha do curso superior e à relação com os pais.

O objetivo principal com o primeiro questionamento era dar ao aluno um lugar de saída para que ele fosse atrás da própria história. Já o segundo questionamento, serviu para verificar se, ao término do processo, o adolescente tinha consciência das transformações que lhe aconteceram nesse período, independente dos níveis e aspectos que elas tiveram.

Como complemento ao primeiro questionamento, foram solicitadas aos alunos a elaboração e a apresentação de uma cena curta e individual que partisse da mesma pergunta: *quem sou eu?*. O exercício cênico tornou-se o primeiro espaço de exposição individual desses estudantes ao grupo. Eles se mostraram tensos com a situação, mas felizes por poderem dividir com o outro um recorte de suas histórias pessoais.



Apresentações da cena individual *quem sou eu?* – Fotografias (de cima para baixo, da esquerda para a direita): Hugo de Freitas (nº 3,5, 7, 10, 12, 13, 14 e 15); Lucas Campos (nº 2, 8, 9 e 16); e Ricardo Cruccioli (nº 1, 4, 6 e 11)

As cenas, no geral, expuseram um pouco da história de cada discente. Eles mostraram um pouco dos seus dons artísticos, seus segredos, traumas, preconceitos, a relação com a religião e com a igreja, as relações com os pais e a forma como se viam. Ali algumas identidades foram ganhando forma e espaço no grupo.

Ao discutirmos o exercício, conclui, com os comentários dos adolescentes, que a exibição ao outro sem o medo do julgamento foi uma ação significativa para eles. Este foi o primeiro momento, considerando as discussões que tivemos nas rodas de conversa, em que a alteridade se comprovou entre os adolescentes da forma como a coloco neste trabalho: aquilo que se passa ao outro e o que se apreende dele.

Para ilustrar a minha afirmação, em seguida, há duas observações feitas pelos estudantes durante as nossas conversas sobre como o exercício tinha funcionado para cada um e como havia sido o processo de construção das cenas e também as dificuldades e as motivações em realizá-las, já que, intencionalmente, não houve nessa

ocasião uma orientação mais direta por parte dos professores sobre a execução da atividade.

Eu fiquei bem nervoso com esse exercício. Mas me senti tão acolhido e confortável com todos aqui que não tive medo de falar que sou da umbanda. Isso não é um problema pra mim. Mas já escutei tantas coisas chatas, que na escola eu prefiro me calar sobre isso. (Aluno GP)

No primeiro dia de aula eu levei um susto quando vi o HW. Na escola ele nunca fala com ninguém. Aí descobri agora que ele sabe um monte de coisas. Eu tinha uma impressão bem diferente dele. (Aluno AE)

Com algumas exceções, as cenas expostas nesse exercício funcionaram como um depoimento pessoal. Tanto as meninas quanto os rapazes, se apresentaram como eles próprios. Eles não construíram personagens específicas para a ocasião, o que era, naquele exercício, o meu interesse. Mas, posteriormente, após os comentários feitos por colegas e professores sobre as apresentações, foi solicitado que cada adolescente repensasse a sua cena e tornasse a mostrá-la, tendo como meta, nessa etapa, a construção de uma personagem teatral. A ideia principal era que o aluno conseguisse, ao observar a sua personagem, visualizar a sua história de um lugar diferente do habitual.

A exibição das cenas refeitas demonstrou uma maturidade cênica nos estudantes. Foi possível perceber o que havia de cada exercício e discussão que tivemos nas aulas. O foco, a segurança, a desenvoltura corporal e vocal e o trabalho artístico eram outros. Havia um começo, meio e fim em cada apresentação.

Além disso, havia em cada cena uma personagem discursando sobre os assuntos e histórias que tinham sido colocadas pelos adolescentes em seus depoimentos pessoais. Mas não eram cenas explicativas ou descritivas sobre aquilo que era do interesse de cada um. Eram cenas artísticas, algumas imaturas ainda, versando sobre temas de interesse coletivo. Os alunos souberam se apropriar das considerações feitas na primeira apresentação e entenderam como o teatro pode dialogar com a sociedade sobre diversas questões, não agindo como palestra, terapia, aula ou qualquer outra função, além da artística, que queiram dar a ele.

Das cenas apresentadas, destaco duas, que julgo pertinentes ao estudo sobre identidade e alteridade adolescente, considerando os conceitos e conhecimentos apontados na primeira parte desta dissertação e que também foram aproveitadas e inclusas, com as adequações necessárias, ao texto dramático escrito pelos alunos, o que confirma a contribuição da atividade solicitada à escrita dramatúrgica.

A primeira cena é a de um adolescente que, em sua primeira apresentação, se colocou para o grupo vestido de preto, com uma capa que remetia a um vampiro e

calçado com um salto alto feminino. Ele dublou uma canção de uma cantora americana e justificou o porquê daquilo, dizendo que o vampiro simbolizava a noite, o período do dia que ele se sentia livre. E o salto alto, era um lado seu, ainda mal resolvido, principalmente por conta da relação dele com os pais.

Ao término dessa apresentação, esse aluno disse que a oficina de teatro, embora estivesse no início, estava dando a ele a oportunidade de se mostrar por inteiro e da forma como se sentia confortável, e que isso o deixava feliz. Ao reapresentar a cena, o aluno criou uma pequena história para uma personagem masculina que se travestia de mulher. Ali, ele a mostrou como uma cantora, uma diva no universo LGBTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), o que para ele simbolizava algo bom. Mas ao mesmo tempo, sua personagem falava de preconceitos, de agressões físicas e verbais e de uma sociedade que tende a reprimir aqueles que não se enquadram num padrão ideal.



Segunda apresentação da cena individual *quem sou eu?*
(Aluno AA). Fotografias: Lucas Campos

Tempos depois, quando a turma decidiu incluir a personagem dele no espetáculo, ele me enviou uma mensagem, relatando o quanto estava feliz com a oficina e como o tempo que estava passando conosco era significativo para ele como pessoa. Relatou também que, na oficina, ele se sentia livre e expôs o medo que sentia da reação dos pais ao lhe assistirem trajando vestimentas femininas. Para ele, provavelmente, seu pai o tiraria do espetáculo aos berros e que sua mãe, embora mais tranquila, não iria compreendê-lo. Assim, afirmou seu desejo de que seus responsáveis não fossem convidados à apresentação.

Conforme Eisenstein (2005), Coutinho (2005 e 2009) e Silva (1972), entre outros, o anseio do estudante caracterizou naquele momento uma crise de identidade, que é bem comum na adolescência. Crise essa, resultado também, das relações de alteridade do estudante com os seus genitores. Sugeri que passássemos a personagem

para outra pessoa ou que criássemos uma nova personagem, mas não fui atendido. O estudante afirmou que ela representava parte dele e que não gostaria que um colega vivenciasse aquilo, que era importante para ele naquele instante. Depois de muitas conversas com esse estudante e de me colocar à disposição para dialogar com os seus responsáveis, optamos por convidá-los à apresentação do espetáculo. A cena, durante o processo de escrita dramaturgica, foi adaptada pelo adolescente e seus colegas para que a personagem se mostrasse à plateia como uma *Drag Queen*.



Drag Queen – Cena do espetáculo Dispa-se
Fotografia: Hugo de Freitas

Posteriormente, na etapa *Avaliação*, o aluno relatou que as escolhas feitas foram perfeitas, pois ele e os pais conseguiram uma brecha para conversar sobre assuntos que lhes eram necessários, mas que eram tabus dentro de casa. E que a relação deles havia melhorado consideravelmente. Uma de suas falas expressa isso:

Eu já estava enlouquecendo dentro de casa. Tudo era pecado e incorreto. Meus pais ficavam forçando situações que me machucavam. Mas depois da apresentação, as coisas melhoraram muito. A gente tem conversado sobre assuntos que não eram falados dentro de casa. E eu tenho conseguido expressar os meus desejos. (Aluno AA)

A segunda cena que destaque foi realizada por um aluno que, no primeiro momento, em vez de mostrar algo que o identificasse, solicitou à turma que fizesse perguntas sobre ele. Todas as questões foram respondidas. Durante o exercício, eu percebia que seus olhos brilhavam a cada resposta. Naquele momento, como afirmado posteriormente, ele se sentiu útil aos colegas. Esse adolescente, durante um tempo, dizia-se incomodado e inseguro com os exercícios e demorou a se integrar ao grupo. Ele foi, sem dúvidas, o mais resistente ao processo. Ao término da oficina, ele afirmou que

a fez porque a mãe sugeriu, mas que, no decorrer das aulas, viu-se encantado com o curso, principalmente, porque ele se sentia, pela primeira vez, sendo enxergado pelas outras pessoas.

Ao apresentar a segunda versão da cena *quem sou eu?*, esse aluno criou uma personagem que se mostrava pouco. Ela ficava de costas, ou de cabeça baixa, mas ao mesmo tempo, verbalizava sobre várias questões que foram apresentadas por seus colegas quando estes cumpriram com o exercício da primeira vez. Ou seja, os resultados da alteridade estavam em cena. A justificativa para o fato de a personagem não se mostrar para a plateia estava atrelada à timidez do aluno.

Quando a personagem foi estruturada para ganhar vida no espetáculo final, ela se tornou o elo entre as cenas dos colegas ao assumir a função de narrador. Aliás, este foi o nome dado a ela. Como o adolescente estava um pouco tenso com a ideia de se colocar diante uma plateia, mas não queria ficar sem entrar em cena, a composição estética da personagem *Narrador* foi pensada de forma que o figurino usado por ela quase a cobrisse completamente. Apenas alguns pedaços do seu corpo ficavam visíveis.



Narrador – Cena do espetáculo *Dispa-se*
Foto: autor desconhecido

E sem que nos déssemos conta num primeiro momento, o *Narrador*, para a satisfação do próprio aluno, que, a princípio, não queria ser notado, foi a personagem que esteve em cena do início ao término do espetáculo.

Ao falar sobre a receptividade do público, o estudante teceu um comentário que, para mim, destaca mais uma característica da identidade adolescente: o desejo de ser escutado pelo outro. É claro que essa qualidade não se resume aos jovens, mas é fato, e

isso acontece frequentemente no ambiente escolar. Moças e rapazes que vivenciam a transição para a vida adulta reclamam que poucas vezes são ouvidos e que, quando isso acontece, nem sempre são levados a sério. Para o estudante que viveu o *Narrador*,

O melhor foi observar as pessoas escutando o que eu tinha pra dizer. Eu até me arrependi de ter ficado com a burca. Podia ter me mostrado mais. Mas foi legal também, porque quando eu me despi, as pessoas que me conhecem ficaram surpreendidas. Algumas nem tinham me reconhecido antes. (Aluno HW)

2.3.2.3 - As personagens criadas e o texto final

O processo coletivo de escrita dramaturgica da oficina de teatro do projeto *Leve Supra Cena* resultou no *Dispa-se*: uma obra contada por dezessete adolescentes, que, de modo geral, aborda questões que partem, mesmo que não explicitamente, da globalização de dados na sociedade pós-moderna e que permite uma leitura das relações do ser humano consigo, com o outro e com o meio. É um texto que junta elementos fictícios com depoimentos reais dos estudantes, organizados numa ordem que possibilita ao leitor a compreensão de como as identidades sociais são construídas e/ou afetadas pelo outro e/ou pelo meio.

O texto não discorre apenas sobre o adolescente e o seu universo. Ele abarca temas diversos que são debatidos em cenas curtas, nas falas de personagens que, de modo geral, representam tipos sociais. Aliás, elas, no geral, receberam nomes que representam esses tipos, pois tanto os alunos quanto os docentes compreenderam que o *Dispa-se* não se tratava da história de um ser específico e que, ao dar nomes de tipos sociais às personagens, estas, certamente, atingiriam um número maior de leitores.

As personagens tiveram importância ímpar na construção da dramaturgia. Elas foram pensadas, estabelecidas e postas em cenas variadas, antes que se definisse o texto que as comportaria. Elas representam, num contexto artístico, as vozes que foram dadas aos adolescentes que integraram esta pesquisa. Vozes que somam anseios, medos, desejos e dúvidas diversas.

A ideia de construir uma personagem antes de pensar e delimitar o contexto no qual ela estará inserida, quais serão as suas falas e/ou com quem ela contracenará vem do fato de que ao fazer isso no ambiente escolar, o professor cria um espaço em que o adolescente se sente confortável para agregar nela, física e psicologicamente, o que for

do seu interesse, sem se preocupar se aquilo é permitido, correto e, ainda, se será coerente com o texto.

Além disso, trabalhar dessa forma permitiu um encontro com os pensamentos de Renata Pallottini (1988) sobre o processo de escrita dramatúrgica. Ela afirma que o escritor parte para a sua criação a partir do ser ficcional chamado personagem. E que alguns escritores, antes de iniciarem seus textos, criam um esquema de ser humano, com características físicas e psicológicas que, além de darem coerência, lógica interna e veracidade a esse ser, facilita a escrita da peça.

Para a autora, a personagem é a figura que dá vazão ao fluxo de ideias do escritor. Por isso, também priorizei que os alunos tivessem liberdade para pensar e construir esses seres ficcionais antes que eles fossem inseridos num texto. Isso inclusive facilitou aos alunos a compreensão do que Stanislavski (1995 e 1996) chama de conflitos internos e externos da personagem. Sobre eles, Pallottini (1988) assegura que as personagens os terão em seus percursos e que eles serão transformados a partir das relações dessas personagens com elas próprias, com outras personagens e/ou, ainda, com o leitor. Isso acontece, pois os conflitos internos, de acordo com a autora, surgem quando a personagem se depara com decisões ou ações que decorrem de suas atitudes e os externos pelo vínculo aos obstáculos encontrados pela personagem ao longo de sua história, o que inclui a relação com outras personagens e com o leitor.

A intenção, ao dar a liberdade de criação ao aluno na oficina, era que a personagem, quando construída, possuísse os interesses do adolescente que a estava pensando e não os meus, o que vai ao encontro dos pensamentos que tenho acerca da escola desejada ao estudante do ensino médio, já que a atividade e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem se tornam mais atrativos e significativos aos discentes. Junta-se a esse argumento o fato de que a personagem, quando criada dessa forma, possivelmente caberá em distintas situações. Com isso, torna-se mais fácil, especialmente a autores não profissionais, a escrita de um texto dramático. Ou seja, a peça teatral é criada com base nas personagens que ela possui.

Defendo que o mesmo deveria acontecer com a escola. Imaginando que os estudantes sejam as suas personagens, ela deveria ter suas histórias elaboradas a partir dos alunos, e não o contrário. Com isso, certamente ela seria uma instituição mais interessante ao adolescente.

Na oficina, primeiramente construímos personagens a partir da história individual de cada adolescente, pois era de interesse meu que eles se apropriassem de

elementos oriundos dos seus cotidianos. Esse momento, que teve início com o questionamento *quem sou eu?*, contribuiu para que eles compreendessem melhor as próprias identidades, as diferenças entre eles e os outros e suas relações com a escola.

Passada essa fase, elegemos alguns tipos sociais para prosseguir com o nosso trabalho de pesquisa e de construção de personagens teatrais. O bêbado, a mãe, o militante, o mendigo, a criança, o ídolo e o fanático, entre outros, estiveram em nossos exercícios. A maioria das personagens criadas durante esse processo foi pensada com base nas pesquisas e nos exercícios realizados anteriormente. Algumas delas se mantiveram na fase da escrita dramatúrgica, ganhando narrativas que as colocaram no espetáculo *Dispa-se*.

O período destinado à pesquisa e à construção de personagens teatrais colocou os adolescentes em contato constante com o outro. Entre outras situações, eles levantaram questões acerca das personagens que estavam sendo construídas e das histórias de vida delas. Isso rendeu discussões sobre tudo o que era julgado importante por eles. Nesses momentos, percebi que os estudantes, ainda que de forma não intencional, discorreram, a partir das personagens, sobre eles, sobre o outro e sobre o meio.

No grupo de *WhatsApp* e nas entrevistas que realizei com os adolescentes, alguns comentários foram tecidos sobre as atividades referentes à pesquisa e à construção de personagens teatrais. Elas comprovam como os exercícios executados contribuíram com o estudo da identidade e da alteridade adolescente. As falas que seguem, ilustram essa afirmação.

A personagem se tornou, talvez, outra personalidade minha. Quando eu estiver em cena com aquele personagem, ele fará parte de mim. (Aluno GP)

Eu achava que a personagem não deveria ter nada de nós. Então percebi que atriz e personagem estão ligadas. (Aluna YF)

Eu me identifiquei muito com a minha personagem e posso perceber que tem muito dela em mim. (Aluno LC)

A partir da pesquisa e da construção de personagens, foi requerido aos alunos que construíssem e encenassem cenas individuais e coletivas em que essas personagens estivessem presentes. Foi um momento de escutá-las, de testá-las, de perceber características que só se evidenciaram em cena e na relação com o outro. Como estímulo inicial, foi pedido que as cenas individuais nascessem da pergunta *O que te*

modela?. Somado a isso, foram realizadas leituras de alguns textos sobre assuntos diversos e discussões sobre eles.

Com as cenas realizadas, conversamos em nossas rodas sobre como influenciados e como somos influenciados pelo outro e pelo meio, e como isso interfere nas nossas identidades. No geral, os adolescentes disseram ser influenciados pela internet, pais e sociedade. As falas abaixo sintetizam um pouco da discussão que se formou:

Tem um monte de coisas que nos modela que é de responsabilidade dos nossos pais. A igreja mesmo é escolha deles, não é? (Aluna BL)

Todo mundo é modelado. E a gente também modifica os outros. Não dá pra fugir disso. Essa é a verdade. (Aluno ES)

As cenas elaboradas nesse período foram o ponto de partida para a escrita dramática dos alunos. Foram apresentadas cenas que tiveram como “modeladores” a família, a escola, as mídias, os colegas, a moda, a igreja e os ídolos. Todas foram discutidas em grupo e, algumas, reapresentadas, o que enriqueceu o processo.

A escrita dramática em si aconteceu em dois momentos: como atividade pessoal, na qual cada um escreveu um texto referente à personagem e à cena apresentada individualmente, contendo nele as considerações feitas nas rodas de conversa e como atividade coletiva, em que os adolescentes, divididos em grupos, elaboraram cenas com diálogos entre as personagens criadas por eles a partir dos textos escritos no primeiro momento. As personagens presentes em cada cena foram definidas com base nas afinidades e nos temas que elas discutiram nos textos individuais.

A escrita que se deu no segundo momento foi a base para a dramaturgia final do *Dispa-se*, que aconteceu depois das leituras dos textos coletivos e das considerações sobre eles. Antes, também, foi construído um roteiro por mim e pelos alunos, que possibilitou alguns exercícios de improvisação com base nos textos coletivos para que pudessemos pensar a logística das cenas e as coerências entre o que elas discutiam.

O momento das improvisações foi importante, pois permitiu aos adolescentes repensar e ajustar algumas personagens e os seus discursos, num ambiente que se mostrou confortável a isso. Verifiquei que eles se observaram, deram opiniões no que os colegas fizeram, modificaram, reapresentaram as cenas improvisadas e agregaram a elas novas informações, definindo assim, um rumo ao resultado final. Isso ainda garantiu que a identidade adolescente se intensificasse já que, na relação dos estudantes com as

personagens criadas, as diferenças entre eles ficaram mais visíveis. Isso confirma os pensamentos de Woodward (2014) e Letícia Freitas (2013), que asseguram ser a identidade construída a partir das diferenças entre os sujeitos.

No momento posterior, eu e o aluno ES ficamos incumbidos das improvisações e dos ajustes para definirmos a dramaturgia final. Feito isso e com cada adolescente de posse do seu texto e com sua personagem definida, realizamos uma leitura coletiva para que fossem feitas as últimas considerações e, então, pudéssemos dar início aos ensaios do espetáculo. Antes de levantarmos para aprimorarmos as cenas, houve uma votação para que se decidisse o nome do texto. Os alunos elencaram uma variedade de títulos e o mais votado foi *Dispa-se*, sugerido pela aluna YF.

Ao defender o porquê desse nome, ela afirmou que ele representava todas as histórias únicas que eles haviam retirado de si durante a oficina e que, ao se despirem dessas verdades enraizadas, todos tinham condições de assumir quem de fato eles eram. Ela completou assegurando que, dessa forma, o nome do texto e também do espetáculo sugeriria ao leitor e ao espectador uma busca por sua identidade. A colocação da estudante simbolizou parte do que tenho estudado. Ela estava se (re) conhecendo e também reconhecendo o outro.

2.3.2.3.1 - As personagens criadas

Patrice Pavis (1999), afirma ser na ação dos atores que surgem as personagens, o que sugere que elas estejam calcadas na interpretação. Considerando que os adolescentes que fizeram parte desta investigação criaram as suas personagens a partir de pesquisas e exercícios diversos, posso afirmar que o trabalho desenvolvido na oficina confirma o pensamento do autor. Entendo que uma personagem teatral pode nascer de diferentes formas, o que não é um problema. Mas na oficina, a maneira como o trabalho foi conduzido para que chegássemos a elas contribuiu para que o adolescente se envolvesse satisfatoriamente no processo de ensino e aprendizagem e para que suas identidades e alteridades se mostrassem mais definidas. Ao final, também confirmando o que assegura Pavis, as personagens assumiram traços e vozes dos adolescentes.

O *Dispa-se* conta com a presença de 19 personagens. São elas: *Narrador, Menino, Militante, Mãe, Nina, Gustavo, Lu, Val, Mari, Pepê, Joel, Miss, Jorge, Amélia, Drag Quenn, Hugo Presley, Mendigo e Homem*. Abaixo há um pouco sobre elas.

Algumas estão agrupadas por cena, o que facilita a compreensão sobre suas composições.

→ **Narrador:** Esteticamente, ela traja uma espécie de burca, vestimenta que cobre todo o corpo. A leitura que se faz dessa personagem e do seu figurino e que não está associada de fato à burca usada por mulheres afegãs, é que ali há um ser ainda não definido, mas que possui uma história e referências que, certamente, serão somadas a outras na (re) construção das suas identidades. Essa personagem pode ser vista como a representação do adolescente, que, nesse período entre a infância e a vida adulta, cobre o seu corpo, nem sempre de forma literal, enquanto se “alimenta” do que lhe chega das suas alteridades até que compreenda as suas identidades, para, então, poder despir-se das “vestimentas” que não sejam necessárias.



Personagem *Narrador* - Fotografias: Hugo de Freitas

→ **Menino e Militante:** Estas personagens nasceram a partir de um exercício cênico conduzido em duas quadras comerciais da Asa Sul, em Brasília, próximas à escola sede da oficina de teatro, e no Parque da Cidade Sarah Kubitschek, também em Brasília. O Exercício foi proposto e conduzido pelo professor *Hugo de Freitas*. Inicialmente, a atividade contribuiria na compreensão de algumas questões que estavam sendo discutidas sobre a leitura do espaço.

Durante o exercício, o aluno que interpretou o *Menino* ficou sentado em um tamborete, num ambiente cercado, que delimitava o seu espaço. Ao seu lado ficou um

regador com água dentro. Foi solicitado a ele que interagisse com as pessoas que cruzassem o seu caminho, pedindo a elas que o regassem. Uma colega de turma que o acompanhou no processo teve como função entregar o regador aos que aceitassem regar o estudante. Mas ela foi além e, por diversos momentos, tentou incentivar os pedestres para que eles concordassem com o pedido. Isso resultou numa fala, inclusive, inserida no texto, significativa a todos os adolescentes e professores da oficina.

Ao executar o exercício no Parque da Cidade, o aluno recebeu uma sucessão de *nãos* de pessoas que se exercitavam e/ou simplesmente passeavam por lá. Em determinado momento, quando uma senhora se recusou a regá-lo, a colega que o acompanhava a questionou, perguntando se ela sabia o porquê de ele (o aluno) não crescer. Ao receber *não* como resposta, ela afirmou: “*porque ninguém joga água nele. Porque as pessoas fingem que ele não existe. Não doam um tempo para regá-lo. Ele quer crescer, sabia?*”. Ao escutar isso, a senhora, aparentemente constrangida, mas encantada com o que havia acontecido, segurou o regador e derramou água sobre o aluno.



Exercício cênico realizado no Parque da Cidade - Fotografias: Hugo de Freitas

Ali ficou claro o quanto os adolescentes compreenderam a atividade, o que, metaforicamente, significava ser regado. Além disso, narrativas estavam sendo criadas, e percebemos que o exercício garantiu a construção de personagens teatrais. Desse modo, aproveitamos nossa roda de conversa após a aula para discutir que personagens seriam essas. Quais seriam suas histórias e o que pensávamos sobre elas. O resultado desse momento, somado a outros exercícios, deram origem às personagens *Menino e Militante*.

A personagem *Militante* foi inspirada nas intervenções da colega durante o exercício na rua, mas se definiu numa cena criada pelo aluno que a interpretou. Na cena

elaborada por ele, foram abordadas questões sobre abandono, incentivos, medos e desejos adolescentes, bem como sobre a luta de pessoas e instituições (professores, pais, ONGs e outras) na construção de um lugar melhor para todos.

Para os adolescentes, o *Menino* é a representação de garotos e garotas, independente do contexto e da idade, abandonados, não literalmente, em suas casas, nas escolas, nas ruas e em outros lugares. Abandonados por não serem escutados, por não serem incentivados, por não terem a credibilidade do outro e por serem julgados e conceituados pela primeira imagem apenas. Suas vestimentas, bermuda e camiseta, impossibilitam a definição de um garoto específico. O regador e seu conteúdo simbolizam as alteridades de tudo o que deve ser colocado num ser humano para que este cresça saudável e tenha possibilidades de ser inserido na sociedade para que tenha condições de assumir suas identidades, reconhecer e respeitar as dos outros.

Já o *Militante* traça um figurino que faz referência, de forma estereotipada, aos “revolucionários”, aqueles que lutam e discursam em prol da coletividade. Essa personagem representa o herói do adolescente que agrega em si a coragem de dizer o que pensa mesmo quando é reprimido. A opção dos discentes por juntar as duas personagens numa cena se deu por eles defenderem que uma depende da outra.



Personagens *Menino* e *Militante* em ensaios do espetáculo *Dispa-se*
Fotografias: Hugo de Freitas

→ **Mãe, Nina e Gustavo:** Essas três personagens integram uma cena que ilustra um ambiente familiar em que a mãe se comporta de formas diferentes com seus filhos por conta, principalmente do gênero. A cena retrata as dificuldades da filha *Nina* viver sua adolescência com a mesma liberdade e direitos que são dados ao irmão *Gustavo*. As

personagens foram pensadas por seus intérpretes a partir das cenas individuais criadas por eles para responder ao questionamento *quem sou eu?*

Durante a execução do exercício, a aluna que criou a personagem *Nina*, discorreu sobre a sua relação com a mãe. Falou das desavenças, das desconfianças e da dificuldade em encontrar em sua genitora uma amiga. Expôs alguns motivos que geraram esses atritos, como uma relação que ela teve com um homem mais velho e o uso, por um curto período, de uma droga ilícita. Colocou ainda que sua grande dificuldade era viver sua adolescência de forma tão regrada, tendo a obrigação de justificar quaisquer atitudes suas.

Já o aluno que deu vida à personagem *Gustavo* apresentou uma situação semelhante, mas destacou o quanto se aproveitava do seu gênero para ter tudo o que quisesse dentro de casa: de um copo d'água à cama arrumada. Ele frisou que foi educado, junto à irmã, de forma machista por sua mãe, que sempre reforçou a ideia de que existem tarefas domésticas que são exclusivamente femininas. Para esse aluno, isso contribuía para que ele tivesse mais liberdade que a irmã para ir a festas, sair com amigos e namorar.



Personagens *Nina*, *Mãe* e *Gustavo* em ensaio do espetáculo *Dispa-se*
Fotografia: Hugo de Freitas

Ao criar as personagens *Nina* e *Gustavo*, os estudantes resgataram os depoimentos dados nas cenas relatadas e introduziram nelas informações oriundas de suas pesquisas. *Nina*, diminutivo de *Menina*, é uma adolescente que poderia pertencer a qualquer família, etnia, religião, escola e classe social, pois o que se discute com ela é o

tratamento diferenciado dado a moças que, cotidianamente, são castradas do direito de irem e virem, de verbalizarem seus pensamentos e de terem algumas atitudes por serem mulheres. Já o *Gustavo*, é um rapaz que se mostra preguiçoso, mimado e que investe o seu tempo em jogos e festas. As duas personagens vestem figurinos que retratam quaisquer adolescentes.



Personagens *Nina* e *Gustavo* em ensaio do espetáculo *Dispa-se*
Fotografias: Hugo de Freitas

A cena criada por eles se completa com a personagem *Mãe*, que foi pensada e materializada com base nas personalidades das genitoras dos colegas. Essa personagem é um exemplo de como uma pessoa contribui com a formação das identidades sociais de outras. No texto final, a personagem *Mãe*, aparentemente não intencional, interfere, de certa forma, segundo os alunos, negativamente na identidade adolescente dos dois filhos.



Personagem *Mãe* – Fotografia: Ricardo Cruccioli

O interessante da construção dessa cena para o texto do espetáculo é que, durante o processo de escrita, a aluna responsável pela personagem *Nina* relatou ao grupo que sua relação com a mãe estava indo em outras direções e que elas estavam

mais gentis uma com a outra. Essa melhoria do relacionamento da adolescente com a mãe é consequência do reconhecimento da culpa que cabia a aluna nessa história. O fato de ela criar uma cena que abrangia parte da sua vida pessoal contribuiu para que a aluna compreendesse melhor a mãe.

→ **Val, Lu, Mari e Pepê:** Essas quatro personagens surgiram de pesquisas sobre o universo adolescente e de cenas elaboradas e apresentadas a partir do questionamento *O que te modela?* *Lu, Val, Mari e Pedro* são personagens adolescentes que abordam sobre família, sexo, drogas, ídolos, modismos, amizades e sobre a própria adolescência. São personagens com personalidades, vestimentas e atitudes diferentes, mas que possuem em comum a identidade adolescente.



Personagens *Val, Lu, Mari e Pepê* em cena no espetáculo *Dispa-se*
Fotografias Hugo de Freitas

Dentre as características existentes nessas personagens, uma que se destaca, e surgiu como uma observação feita por uma aluna, é que todas possuem apelidos, que, segundo ela, constitui uma marca presente na maioria dos adolescentes, mesmo que só sejam ditos entre os amigos. *Lu*, de Luciana, é uma garota com conflitos na escola e na família. Seus interesses são bebidas, cigarros, sexo e shows. *Val*, de Valquíra, é uma adolescente que se intitula *hippie*. Ela simboliza uma adolescente avessa ao sistema capitalista e que se mostra bem resolvida. Uma pessoa que, aparentemente, compreende o outro, independente das diferenças. *Mari*, de Mariana, é a adolescente que se relaciona bem com a família e que preza a educação que recebeu e a confiança que lhe depositam. E o *Pepê*, de Pedro, é o adolescente interessado em música e que tem fascínio no universo boêmio, pertencente aos adultos.

Essas personagens representam um pouco de cada pessoa que vivencia a transição da infância para a vida adulta e as diferenças que existem no universo adolescente. Elas buscam suas identidades, anseiam liberdade, exploram suas sexualidades e questionam o sistema. Durante a apresentação do espetáculo, muitos adolescentes das escolas de origem dos estudantes da oficina vibraram e se manifestaram por meio de gritos, gargalhadas e aplausos quando essas personagens estiveram em cena. Credito essas atitudes à possível identificação dos adolescentes com as personagens teatrais.

→ **Joel, Amélia, Miss e Jorge:** Esse grupo de personagens foi criado para falar sobre como um padrão específico de beleza influencia a maneira de pensar, vestir, comer e agir das pessoas, a ponto de criar nelas problemas psicológicos e de distúrbios alimentares, que contribuem no uso de dietas, cortes de cabelos, vestimentas, acessórios e atitudes variadas que definem suas identidades por alguns períodos de tempo. Segundo os alunos, isso é ainda mais visível em adolescentes, já que estes são influenciados com uma facilidade maior que os adultos.

A cena, ambientada num salão de beleza, também discute como os sujeitos se modificam com o objetivo de se igualarem àqueles que são tidos como bonitos e bem-sucedidos socialmente, para se parecerem com pessoas famosas, e/ou simplesmente para serem aceitos nos ambientes frequentados por eles.



Joel, Amélia, Miss e Jorge em cena (ensaio) – Fotografias: Hugo de Freitas

As personagens nasceram, especialmente, dos relatos individuais dos alunos que deram vida a elas, apresentados nas cenas elaboradas a partir do questionamento *Quem sou eu?*. *Joel* é uma personagem estereotipada que comporta em si elementos que destacam três das suas identidades. Ele é cabeleireiro, esotérico e homossexual. Para o aluno que o criou, *Joel* é uma personagem certamente criticada fora do seu local de

trabalho. Isso se justificaria por suas vestimentas, seus trejeitos e suas crenças. Por outro lado, o aluno afirma que sua personagem tem a credibilidade de parte da sociedade, no que se refere a conselhos sobre estética, já que as suas identidades possibilitam isso. Para ele, isso gera uma contradição já que o *Joel* não se enquadra no padrão de beleza social, que seria a de um homem másculo e malhado.

A segunda personagem, *Amélia*, surgiu do relato de sua intérprete sobre a própria estética. A adolescente se colocou ao grupo como uma pessoa com dificuldades em aceitar a própria identidade racial. Disse já ter tido problemas com a sua cor e com o seu cabelo cacheado. E que, embora recebesse vários elogios à sua beleza, considerava-se uma garota feia. Ela disse, ainda, não gostar de ser vista pelos outros e que por isso se cobria frequentemente com agasalhos. O que mais impactou em sua cena foi ela ter dito que já sentiu vontade de se matar por não ser como ela gostaria. Sua cena gerou boas discussões no grupo, uma vez que maioria dos adolescentes se manifestou sobre o assunto.

Durante o processo, a aluna que viveu *Amélia* passou por modificações comportamentais e psicológicas que foram notadas por todos. Ela se posicionou mais, se mostrou mais alegre e com a autoestima elevada. Em um dos seus relatos, ela disse que se reconhecer como negra a fez perceber o quanto seus cabelos eram lindos e como ela gostava de si. Disse que isso contribuiu para que compreendesse algumas atitudes da sua mãe e que estava feliz com a oficina, pois ali ela descobriu o quão bom era ser diferente do outro.

Ao contrário da intérprete da *Amélia*, a aluna que compôs e escreveu sobre a personagem *Miss* alegou que se sentia incomodada com o fato de ser considerada uma pessoa bonita e que isso sempre foi algo penoso para ela. Em sua primeira cena, ela comentou ter ganhado um concurso de beleza quando criança e que, desde então, sua vida foi pautada nisso. Sua mãe a privava de alguns alimentos e atividades para que ela não engordasse e não machucasse sua pele, respectivamente. A adolescente afirmou que se incomodava com o fato de ser conceituada por sua estética e não por seu caráter ou inteligência. Nessa cena, ela, trajada de miss, foi aos poucos arrancando as vestimentas e se mostrando como uma adolescente comum, que era como queria ser vista pelos outros.

A personagem *Miss* foi pensada como uma crítica à ideia de que a beleza e a inteligência estão dissociadas, assim como para ilustrar quão privada e dependente de tudo uma pessoa pode ficar para manter uma imagem criada em algum momento.

Por fim, a personagem *Joel* aborda a beleza pelo viés da relação que se cria socialmente entre estética e profissão. O estudante que a criou, partiu da sua história pessoal. Disse que, quando criança, seu sonho era ser pedreiro e que todas as vezes que expôs isso, escutou das pessoas próximas que ele era bonito demais para construir casas. Esse aluno cresceu com a ideia de que os pedreiros eram pessoas feias, mas reconheceu, em seu relato, o quanto isso era preconceituoso.

→ **Hugo Presley**: A personagem *Hugo Presley* foi inspirada no músico e ator norte-americano *Elvis Presley*. Ela surgiu como uma possibilidade de abordar o quanto as pessoas se permitem serem moldadas por pessoas famosas, sobretudo, quando estas são seus ídolos. Além disso, a personagem evidencia a quantidade de falas e atitudes que são reproduzidas como sendo verdadeiras e necessárias às pessoas quando são pronunciadas por indivíduos públicos. Fã assumido e cover do cantor *Michael Jackson*, o aluno que compôs a personagem agregou nela elementos da sua história pessoal.



Ensaio do espetáculo *Dispa-se*. Personagem *Hugo Presley*
Fotografia: Hugo de Freitas

Hugo Presley foi uma personagem que dialogou com a realidade cotidiana de todos os adolescentes da oficina. Em nossas conversas eles relataram situações semelhantes às que foram criadas para a personagem. Eles disseram o quanto se inspiram em cantores, atores e ídolos do esporte. A personagem representa a alteridade do adolescente com aqueles que são admirados por ele e o quanto ele se modifica em virtude disso.

→ **Drag Queen:** Além do que foi dito anteriormente sobre essa personagem, a sua construção possibilitou a criação de uma cena que abordou questões em torno da sexualidade humana.

→ **Mendigo:** Assim como as personagens *Menino e Militante*, o *Mendigo* nasceu do exercício cênico conduzido no ambiente fora da escola parque. O objetivo da atividade, conduzida pelo professor *Hugo de Freitas*, era trabalhar com os alunos os conceitos de visibilidade, invisibilidade e supervisibilidade. Inicialmente, a atividade contribuiria na compreensão de algumas questões que estavam sendo discutidas sobre a leitura do espaço.



Personagem *Mendigo* na rua e em cena no espetáculo *Dispa-se*
Fotografias: Ricardo Cruccioli e autor desconhecido

→ **Homem:** Essa foi a última personagem a ser criada. Seus discursos somam uma série de questionamentos feitos pelos adolescentes durante a oficina de teatro e apresenta aquilo que foi decidido pelos alunos como uma solução às perguntas: o incentivo ao outro para que esse se dispa de tudo o que não contribui para o seu bem e o incentivo para que as verdadeiras identidades sejam assumidas, o que, certamente, contribui com o bem-estar do ser humano.



Personagem *Homem*, à frente. Apresentação do espetáculo *Dispa-se*
Fotografia: Autor desconhecido

2.3.2.3.2 - O texto dramático

Dispa-se é uma peça curta, mas que comporta um número significativo de assuntos que giram em torno da identidade e alteridade adolescente. Não quis aqui, embora fosse possível, destrinchar a peça a fim de apontar e analisar os seus aspectos mais significativos, as suas contradições e as ações de personagens principais e secundárias que pudessem comprovar ser essa uma obra dramática. Assim, ao discorrer e ao refletir sobre o teor do texto, destaco algumas falas das personagens que dão suporte às minhas afirmações.

O texto tem início com uma fala da personagem *Narrador*, figura que funciona como elo entre uma cena e outra. Nela, é possível captar elementos que demonstram os rumos que serão tomados durante a leitura da peça e a relação de alteridade dos adolescentes escritores com o leitor. Nessa fala, o anseio por liberdade no sentido de ser independente e de fazer as próprias escolhas permite ao leitor concluir que há na personagem um desejo em conhecer a própria identidade. Algo comum nos adolescentes, como afirmado pelos teóricos presentes na primeira parte desta dissertação.

Narrador - Que fosse um instante apenas, eu queria ultrapassar meus pensamentos e ser quem de fato eu sou. Apenas isso! (*pausa. Para alguém da plateia*) Você já se sentiu livre? Alguém aqui já se sentiu livre? (*pausa*) Alguém? (*pausa*) Eu queria ter esse sentimento. Queria ter a sensação de liberdade. Liberdade em seu sentido pleno. (*pausa. Para outra pessoa*) O que é que te prende? Quem te prende? Alguém aqui se sente livre? Por que eu não. Eu não me sinto assim.

Após a leitura da peça, percebe-se que as personagens, embora em cenas diferentes, têm suas linhas de raciocínio entrelaçadas. Nesse sentido, há uma fala da personagem *Mendigo* que possibilita uma leitura complementar à análise feita sobre a citação da personagem *Narrador*, descrita acima. É esta:

Mendigo - Alguém aqui sabe o gosto que tem deixar alguém ser livre? O que você prende? A quem você prende? Quando você me coloca aqui, aqui nesse lugar onde ninguém deveria estar, você se prende em vícios, medos, frustrações, dor... Quando inertes, vocês aí, eu aqui, estaremos sempre impossibilitados de chegarmos juntos lá. Você não percebe? Não há liberdade quando se está sozinho. Não há liberdade no singular.

Que liberdade é essa que almejamos? Que liberdade os adolescentes almejam? A fala descrita reforça o quanto necessitamos uns dos outros, mas expõe como o ser humano pode ser cruel em relação a isso e como nos tornamos socialmente seletivos. Mesmo almejando uma sociedade ideal, não nos damos conta de que somente unidos chegaremos a um lugar que seja confortável a todos. A fala é um retrato do que vivemos cotidianamente, seja na família, na escola ou em outro lugar.

Mas o texto não termina aí. Entre uma fala e outra do *Narrador*, há cenas que abarcam em si questões diversas e que são comuns àqueles que vivenciam a transição da infância para a vida adulta. Faço essa afirmação considerando as leituras teóricas feitas, as entrevistas realizadas com os alunos da oficina e com base na minha convivência com adolescentes nos âmbitos pessoal e profissional.

O abandono e o preconceito são temas discutidos em algumas personagens. As falas abaixo expressam um pouco disso:

Menino – (para alguém da plateia) Você pode me regar? E você, pode vir aqui me regar? Eu preciso ser regado. Você pode? É simples. Basta jogar um pouco d'água em mim.

O *Menino* pode ser qualquer um e pode estar em qualquer lugar. Sua fala expõe, metaforicamente, o abandono que moças e rapazes, ignorados por famílias, professores e sociedade, sofrem cotidianamente. Da personagem *Menino* é possível afirmar que o adolescente precisa ser “regado”, que ele necessita do outro para se reconhecer.

O preconceito, sentimento concebido frequentemente no universo adolescente tanto como algo recebido quanto praticado, é evidenciado em boa parte do texto, mas tem destaque nas falas da personagem *Drag Queen*.

Drag Queen - Eu rio muito. Mas hoje, eu chorei. (pausa) Alguém aqui já enterrou um amigo? (pausa) Eu enterrei a Su. Ela foi apedrejada. Ela foi

espancada. Ela foi xingada. Mataram ela de várias formas. Su foi castrada de ser quem ela queria ser. *(pausa)* Ela não se enquadrava no modelo bonitinho. Ela era diferente. *(pausa)* Alguém aqui se considera diferente dos demais? Cuidado! Podem matar você. *(pausa)* Eu vou voltar pra minha jaula. Lá eu me sinto livre. Lá eu sou divertida. Aqui fora eu sou um perigo.

Aqui há uma exemplificação de como as pessoas são “julgadas” por serem quem são e de como é perigoso, embora não devesse ser, essas pessoas não pertencerem ao padrão estipulado socialmente. A *Drag Queen* relata suas frustrações e cita algumas consequências negativas sofridas por gente como ela. O que se destaca na fala dessa personagem é o fato de que o oprimido, para fugir do que não lhe faz bem, acaba, não intencionalmente, por se oprimir também. No caso da personagem, ela prefere se privar da liberdade de ir e vir, ao manter-se em sua casa, a correr o risco de padecer algo ruim em algum outro lugar.

Por outro lado, há no texto momentos que expressam o desejo de mudança e a esperança existente nos adolescentes em tornar o mundo um lugar melhor. Esses momentos se dão em falas carregadas de uma luta juvenil, como as da personagem *Militante* e em falas leves e/ou dotadas de poesias, como as da personagem *Homem*.

Militante – E viva a sociedade que clama por um mundo melhor! E viva as nossas atitudes tão individuais! *(pausa)* Sabe o que é pior? Estamos destruindo as nossas chances. Vivemos a expectativa de que isso mude, mas esquecemos do outro. Não queremos regar o outro. Na verdade, não regamos a nós mesmos. *(numa crescente)* Chega! Chega! Você aí: alguma vez já se sentiu sozinho, num lugar apertado, com poucas certezas, sem alguém pra te regar? Você já se sentiu angustiado, oprimido e receoso? Quem é você? Quem você quer ser? Ainda dá tempo. Vamos mudar! Vamos lutar! O mundo te dirá o contrário. Muitos tentarão te calar. Você será criticado. Mas isso não é o fim. Lute! Não se modele a partir do que não te faz bem. Do que te prejudica! Do que prejudica o outro. Vamos nos regar! Vamos regar alguém!

O *Militante* é a representação do herói. O ser capaz de salvar a humanidade. É o próprio adolescente com o seu desejo de lutar, de falar o que pensa, de aconselhar. O pensamento dessa personagem vai ao encontro do texto da personagem *Homem*, que surge como a consciência do indivíduo sobre o que lhe acontece e como acontece. Em uma de suas falas, lê-se o seguinte:

Homem - A mídia te modela! Sabe por quê? Porque é a mídia que decide o que você vai vestir. Ela te modela porque é ela que decide o que você vai usar. Ela te modela porque ela é quem decide quem serão seus amigos, que produtos você vai comprar, onde você vai comprar. Sabe por quê? Porque a mídia te modela. A mídia nos modela!

Da leitura da peça, infere-se que a consciência do indivíduo representada na figura do *Homem*, é o que possibilita ao sujeito assumir as suas identidades. No texto, esse momento se concretiza com os depoimentos pessoais dos intérpretes de cada personagem, um momento em que o ator retira vestimentas e acessórios, identidades da personagem, para mostrar as suas próprias. No espetáculo montado, essa cena se materializou com todos os adolescentes pronunciando, ao mesmo tempo, os seus depoimentos. Foi uma cena bonita e condizente com a minha pesquisa. A certeza de que havia uma identidade comum naquele grupo de moças e rapazes, a adolescente.

A fala de transição da personagem *Militante* para o seu intérprete, quando este interrompe a um questionamento do *Homem* sobre o que ou quem modela o leitor, resume esse momento.

Militante – O que me modela é a luta! A luta por uma sociedade que regue o próximo e a si mesma. *(para alguém da plateia)* Regue seus sonhos! Regue sua vida! Regue o amor, a felicidade e então, dispa-se! Dispa-se daquilo que te faz mal! Do seu ódio, do seu preconceito, do seu rancor! Dispa-se daquilo que te aflige. Daquilo que te prende! Dispa-se! *(tirando as vestimentas e acessórios específicos da personagem)* Meu nome é GP. Eu tenho 17 anos, sou estudante e estou realizando um sonho. Nesse momento eu sei exatamente quem eu sou e o que quero fazer. Assumir isso publicamente me torna forte e mais feliz...



Espectáculo *Dispa-se*. Momento de transição das personagens para os atores
Fotografias: Hugo de Freitas

Outros assuntos foram abordados no texto dramático. Pontuo aqui o universo adolescente ilustrado na cena vivida pelas personagens *Val*, *Lu*, *Mari*, *Pepê*. A leitura permite a conclusão de que a adolescência abrange sujeitos com histórias e pensamentos bem diferentes, mas que possuem desejos comuns, além de tratar esse período da vida como uma etapa que propicia ao indivíduo o contato com questões que contribuirão na definição de algumas das suas identidades. As drogas, o sexo e a relação com a família são exemplos disso e podem ser ilustrados no diálogo que segue:

Val – Pô, achei que não vinham mais.
Lu – Estava esperando a mãe da Mari.
Val – Pra quê?
Lu – Pra falar que a gente ia ao show.
Val – Falar com a mãe pra quê? Tão loucas? Ninguém mais é bebezinho não.
Lu – É, mas...
Mari – É minha mãe.
Val – É por isso que ninguém quer sair com você. Vive colada na saia da mãe. Não pode fazer nada. Tudo é errado. Cresce garota!
Mari – Não é assim.
Lu – Deixa a menina, Lu. Qual o problema? Eu também falo com a minha mãe. Não vejo mal nisso.
Val – Vocês são duas menininhas. Por isso que ainda são virgens.
Mari – Eu não vim aqui pra ser ofendida.
Lu – É isso mesmo. Chega, Lu! Você tá muito chata. Nós chegamos, não chegamos? (*pausa*) Que você tem aí?
Val – Aê! Agora senti firmeza. Trouxe um bagulho e tem bebida também. Trouxe Catuaba.
Mari – Não bebe isso não, Lu. Você não precisa disso.
Lu – Relaxa, Mari. É Catuaba. Tá na moda. (*toma a bebida*) Opa, gatinhos!

Outro exemplo de como a adolescência é tratada, nesse caso, no ambiente familiar, está na cena das personagens *Gustavo, Nina e Mãe*. Da leitura, percebe-se o quanto a questão de gênero ainda influencia o modo de vida de meninas e rapazes, e como a família tem responsabilidade sobre isso. Nas falas abaixo, verifica-se que o tratamento dado aos filhos está relacionado ao gênero de cada um.

Gustavo - O que tem pra comer aí?
Mãe - Tem arroz, feijão, uma galinhazinha ao molho...
Gustavo – (*interrompe a mãe com cara de nojo*) Ah mãe, você sabe que eu não gosto de coisa ao molho, aff...
Mãe - Fiz pra variar um pouco, né! Mas não precisa ficar nervoso. Eu separei uns pedaços de frango. Posso fritar uns pra você.

Nina - (*respira fundo. Chateada*) Sério que a senhora vai deixar ele ir e eu não? Qual é o problema?
Mãe – Filha minha tem de dar o respeito. Seu irmão é homem. Tem de sair mesmo. Tá na idade. Você não. Sair pra festa? Negativo. Os vizinhos vão começar a te chamar de puta e rir da minha cara.

Outro tema que pontua é o padrão específico de beleza, normalmente criado pela mídia. O assunto foi tratado seriamente, embora num contexto de falas divertidas dos personagens *Joel, Amélia, Miss e Jorge*. Isso possibilita a compreensão do leitor sobre como algumas questões precisam ser reconhecidas e discutidas mesmo quando inseridas em situações que soam descompromissadas com os assuntos abordados. Dessa cena, transcrevo duas falas que mostram os rumos da discussão sobre o tema.

Joel – (*para a Miss*). Meu amor, você é perfeita, não precisa fazer nada, até a Diná concorda comigo. Ao contrario daquela ali. Fiz muita amarração, joguei

os búzios até baixei o santo pra ver se resolvia, mas... (*pausa*). Com você é diferente, coloca um raminho de arruda na bolsa que você vai continuar linda.

Amélia – (*como se portasse uma arma embaixo da roupa. Bem séria e agitada*) Eu estou falando sério, Joel. Dá um jeito em mim! Eu não me suporto mais. Eu nem gosto de me olhar. Dá um jeito em mim! Joel, eu não tenho nada a perder. Eu sou feia. Ninguém me quer. Ninguém me olha. Ninguém me percebe. Eu sou um nada. Eu não gosto de mim, Joel. Eu não sou nada. Nada! Dá um jeito em mim, Joel! Dá um jeito em mim!

A cena que comporta essas personagens é a que se mostra com tom de comédia. Há uma série de falas e ações que tornam as personagens divertidas. Mas o assunto tratado é importante, principalmente se definirmos o adolescente como o leitor alvo da peça. É sabido que alguns problemas físicos e psicológicos desenvolvidos pelo desejo de uma estética perfeita surgem na adolescência, quando moças e rapazes passam por transformações biológicas e comportamentais próprias da idade. Nesse sentido, o texto pode contribuir na discussão sobre o assunto, em sala de aula, por exemplo, possibilitando aos adolescentes outros olhares sobre as diferenças estéticas.

Uma cena que se aproxima da anterior e que, de certo modo, aborda a questão estética, é a da personagem *Hugo Presley*. Nela é cabível a leitura de como o fã, especialmente o adolescente, se relaciona com o seu ídolo e como o primeiro tende a se modificar na aparência, discurso e trejeitos para se igualar ao segundo. Aqui, é possível, embora não esteja explícito no texto, uma discussão sobre como as identidades se formam a partir das alteridades que temos.

Finalizo essa reflexão sobre a obra escrita e apresentada pelos adolescentes que fizeram parte desta pesquisa com a certeza de que o *Dispa-se* aborda parte da história e da identidade desses alunos e condiz com a realidade de uma parcela da população que vive em contextos semelhantes ao deles. A leitura do texto permite a afirmação de que as identidades, positiva ou negativamente, são construídas por meio das alteridades com o outro e com o meio. E, ao nos atentarmos para isso, temos a possibilidade de construir um lugar melhor para todos.

Considerações Finais

Inicio essas considerações com o desejo de que este trabalho possa contribuir social e academicamente com estudos e práticas que tenham como fim a construção de uma escola de ensino médio que propicie aos seus discentes um ambiente de ensino e aprendizagem significativo e condizente com a sociedade na qual eles estejam inseridos.

Defendo que a escola de ensino médio, de modo geral, tem-se mostrado desinteressante aos jovens por se manter estagnada enquanto estrutura física, conteúdos e metodologias. Faltou a essa instituição, na sociedade pós-moderna, no meu entender, compreender que o seu público não é mais o mesmo de tempos atrás e que os interesses dele são outros. Vivemos um momento histórico em que a intensificação na globalização de dados, gerada pelo avanço e o surgimento das novas tecnologias digitais, tem garantido à boa parte dos adolescentes brasileiros o acesso ao conhecimento por meio de fontes que vão de narrativas orais à *internet*. Isso cria neles outras formas de se relacionarem com o meio e com o outro e, conseqüentemente, de apreenderem e utilizarem os saberes que lhes chegam.

Ou seja, a escola precisa modificar-se à medida que a sociedade se transforma. Manter-se alheia às mudanças sociais que acontecem fora dela, como tem sido constatado em vários casos, tem provocado, em minha opinião, um distanciamento desse ambiente de ensino em relação a moças e rapazes que vivenciam a transição da infância à vida adulta.

Entendo, porém, que transformar a escola num local como o que se idealiza nesta pesquisa e desmistificar a sensação do desnecessário e/ou menos importante ao adolescente no contexto da sociedade pós-moderna é ainda um grande desafio social e acadêmico, especialmente, se considerarmos que, no geral, a escola e o conhecimento que lá se estuda são vistos, por pessoas com diferentes condições econômicas, como fundamentais para a ascensão social.

É por isso que, em realidades como a do Distrito Federal, a escola de ensino médio ainda se pauta em ações que, basicamente, objetivam a aprovação dos seus discentes em exames que são aplicados como requisito para o ingresso no ensino superior. Aliás, há um número elevado de instituições que se vendem, seja em seus sítios virtuais ou em outras mídias, a partir da quantidade de estudantes que conseguem aprovar nos exames de universidades públicas e particulares do Brasil.

O problema, nesse caso, é que a escola, ao focar apenas nesse ideal, acaba por manter um processo de ensino e aprendizagem ancorado em atividades que priorizam a repetição e a memorização, criando regras e horários que contribuem para que os adolescentes sejam tratados como um bloco único e homogêneo. Isso dificulta a existência de um elo afetivo e expressivo entre a escola e esses indivíduos e, de certa forma, justifica a insatisfação de muitos estudantes do ensino médio com esse local de educação formal.

Por outro lado, há um grupo de pessoas que acreditam que o desinteresse dos jovens em relação à escola é de responsabilidade deles mesmos. Afirmo isso com base, especialmente, no que diz respeito ao tratamento que alguns colegas de trabalho, comumente, dão a moças e rapazes estudantes do ensino médio. No geral, esses profissionais rotulam os adolescentes a partir de características e comportamentos negativos e justificam, com isso, os problemas de relações pessoais e educacionais existentes em colégios públicos que atendem discentes nessa fase escolar.

O pensamento desses colegas, somados aos anseios, às experiências e às questões que tenho como docente, foi o que motivou a escolha do objeto de estudo abordado neste trabalho: a identidade e alteridade adolescente no contexto escolar. Foi a partir desse objeto que se definiu o objetivo desta pesquisa: compreender a identidade e a alteridade adolescente a partir da relação do jovem com o outro e com o meio, a fim de apontar caminhos que levassem ao pensamento e à construção de uma escola de ensino médio condizente com a sociedade pós-moderna, com vistas a tornar o processo de ensino e aprendizagem prazeroso e expressivo aos estudantes.

Considerando os resultados obtidos com a oficina de teatro ministrada pelo projeto *Leve Supra Cena*, que serviu como lócus para as investigações deste trabalho, posso afirmar que esse objetivo se cumpriu. Faço isso também amparado nos instrumentos que serviram às reflexões realizadas no corpo desta dissertação, sobretudo, o texto dramático escrito coletivamente, as entrevistas cedidas pelos discentes e as conversas que tivemos no grupo por meio do aplicativo *WhatsApp*.

É fato que a escola vivenciada na oficina se tornou um espaço para que os estudantes pudessem relacionar-se com o outro e com o meio e, também, viverem e compreenderem as suas transformações biológicas, psicológicas e sociais de forma saudável e sem o medo do julgamento de terceiros. A meu ver, isso não só contribuiu para que eles avaliassem a instituição de ensino sob outros vieses, como facilitou a nós, professores, a compreensão sobre a identidade e alteridade adolescente. Disso,

podemos, entre outras ações, repensar, quando necessário foi, as atividades desenvolvidas para que elas dialogassem com a realidade social dos alunos.

Desse modo, reafirmo que a escola, ao ter ciência de quem são os seus discentes, compreendendo-os como pessoas com características e necessidades biopsicossociais diferentes e pertencentes a uma sociedade que se transforma e os afeta constantemente, tende a pensar a sua estrutura e o seu currículo para que estes tenham sentidos concretos a essas pessoas.

Das minhas observações, percebi que a oficina se tornou tão necessária aos estudantes como local de ensino e aprendizagem, que mesmo as aulas realizadas nos sábados foram vistas e usufruídas por eles como algo importante e agradável. Ou seja, a escola no contexto do projeto *Leve Supra Cena*, adquiriu, aos olhos dos adolescentes que fizeram parte dele, características positivas, pois passou a condizer com o que eles viviam fora dela. E mais: os estudantes se viram como produtores de conhecimento e não apenas como pessoas que acolhem passivamente aquilo que os professores lhes passam como sendo verdades absolutas.

Algumas situações que aconteceram no decorrer da oficina vão ao encontro da afirmação feita anteriormente. Recordo-me, por exemplo, que em diversas ocasiões, as moças e rapazes relataram que a liberdade e a autonomia que eles haviam conquistado na escola parque onde a pesquisa aconteceu, inclusive no que se referia a frequentar e fazer uso das diferentes dependências físicas, era algo que não se fazia presente nas rotinas que eles tinham em suas escolas de origem. Segundo alguns discentes, isso foi possível, pois eles se sentiram pertencentes àquele local e esse sentimento de pertencimento foi construído pela forma como os acolhemos e pela maneira como a oficina se desenvolveu.

Somado a isso, a prática de escrita dramaturgica realizada coletivamente, a partir da pesquisa e da construção de personagens teatrais, mostrou-se eficiente não apenas ao inserir o estudante no universo do teatro, mas ao garantir que eles vivessem o ambiente escolar como algo que está de fato inserido na sociedade da qual eles fazem parte. Essa atividade se complementou com várias outras, como as pesquisas teóricas, imagéticas e sonoras e as rodas de discussão. Todas elas permitiram aos adolescentes a troca e o cruzamento de conhecimentos oriundos de diferentes áreas do saber e de diferentes fontes, sendo a maioria delas, externas à escola.

Entendo que a dramaturgia, sobretudo da forma como a tenho utilizado em sala de aula, foi fundamental para o sucesso desta pesquisa. Mas sei há outras formas de se

obter bons e significativos resultados com o estudante do ensino médio. Há, inclusive, no corpo deste trabalho, exemplos de projetos que não se relacionam a oficinas de teatro, em diferentes lugares do Brasil, que comprovam a existência de práticas bem-sucedidas no que se refere à construção de uma escola que dialoga com a realidade do adolescente, dando voz e autonomia a este no processo de ensino e aprendizagem. Considero, no entanto, ser fundamental o entendimento de que o professor e a escola não são as fontes únicas de informações. O conhecimento não se restringe ao espaço escolar. Além disso, enxergar e entender as identidades dos alunos, as formas como eles se relacionam e o meio em que estão inseridos, é indispensável para que a escola tenha sentido na sociedade pós-moderna.

Finalizo minhas considerações ciente de que esta pesquisa não se finda aqui e, certamente, não se encerrará. Mas acredito que os resultados obtidos com ela possibilitarão outros estudos, principalmente, aqueles referentes à adolescência, ao adolescente, à alteridade adolescente, à escrita dramatúrgica no ambiente escolar, ao ensino do teatro na educação básica e à escola de ensino médio.

Referências

- ABIB, José Antônio Damásio. *Quem sou eu?* In A constituição do sujeito e a historicidade. Organização: Eduardo A. Tomanik; Angela Maria Pires Caniato e Marilda Gonçalves Dias Facci. Campinas: Alínea, 2009.
- AGIER, Michel. *Distúrbios Identitários em Tempos de Globalização*. In: Mana, vol. 7, nº 2, p. 7 – 33. Rio de Janeiro: 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132001000200001>. (visualizado em 12/01/2016)
- AIRES, Lidiane. *Entenda como surgiu o conceito de juventude*. 2012. Disponível em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/entenda-como-surgiu-conceito-juventude-721645.shtml>. (Visualizado em 24/09/2015).
- ALBERTI, Sonia. *O Adolescente e o Outro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARRAIS, Marcos. *O que é “sociedade de massa”?*. 2014. Disponível em: <http://www.marcosarrais.com.br/?p=3501> (visualizado em 14/02/2016)
- AVILA, Sueli de Fátima Ourique de. *A adolescência como ideal social. Proceedings of the 1th Simpósio Internacional do Adolescente*, São Paulo, V. 26, n. 2, p. 227 – 234. abril-junho 2005.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARBIERE, Antonio Celso. *Contracultura: a outra face da sociedade moderna*. 1974.
- BARBOSA, Livia. *Sociedade de consumo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001
- BLOS, Peter. *Adolescência: uma interpretação psicanalítica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BRASIL. *Lei Federal Nº 8.069 de 13 de julho de 1990. ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília. Versão atualizada em 2012.
- _____. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.
- _____. MEC – PCNs – *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília 1998.
- _____. MEC – PCNs – *Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte*. Brasília 1998.
- BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

- CÁRDENAS, Carmen Jansen de. *Adolescendo: um estudo sobre a constituição da identidade do adolescente no âmbito da escola*. Tese de doutorado. Brasília: Universidade de Brasília - UnB, 2000.
- CARVAJAL, Guillermo. *Tornar-se adolescente: a aventura de uma metamorfose: uma visão psicanalítica da adolescência*. São Paulo: Cortez, 1998.
- CASTELLAR, Carlos; FREITAS, Luiz Alberto de. *Crise da Adolescência: visão psicanalítica*. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.
- COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação*. V.3. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- COUTINHO, Luciana Gageiro. *Adolescência e errância: destinos do laço social no contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2009.
- _____. *A adolescência na contemporaneidade: ideal cultural ou sintoma social*. In: Pulsional: Revista de Psicanálise. Ano XVII, n. 181, p. 13 – 19. Março/2005.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Brasília: Lexikon Editorial, 2010.
- CUNHA, Eduardo Leal. *Indivíduo singular plural: a identidade em questão*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.
- DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013.
- DIAS, Alfrancio Ferreira. *A Contribuição dos Estudos Culturais para Compreender o Conceito de Identidade*. In: Anais do V Fórum Identidades e Alteridades. GEPIADDE/UFS/ITABAIANA, SE, 2011.
- DOLTO, Françoise. *A causa dos adolescentes*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- EISENSTEIN, Evelyn. *Adolescência: definições, conceitos e critérios*. In: revista Adolescência & saúde. Volume 2, n. 2, junho/2005.
- ELIA, Luciano. *O conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- ERIKSON, Erik Homburger. *Identidade: Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys. *Juventude e Contemporaneidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.
- FELITTI, Chico. *Inspiradas em filme, meninas pintam cabelo de azul para achar parceiras*. Folha de São Paulo, 11/05/2014.
- FERNANDES, Cláudio. *Festival de Rock Woodstock*. Brasil Escola, 2015. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/datas-comemorativas/woodstock-maior-dos-festivais.htm>. (visualizado em 10/08/2015)

- FERREIRA, Berta Weil. *Adolescência: teoria e pesquisa*. Porto Alegre: Sulina, 1984.
- FIGUEIREDO, Eurídice. PORTO, Maria Bernadette Velloso. *Figurações da Alteridade*. Niterói: EduFF, 2007.
- FISCHER, Stela Regina. *Processo Colaborativo: experiências de companhias teatrais brasileiras nos anos 90*. Campinas, SP: Universidade estadual de Campinas, 2003.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: V. 31, n. 3, p. 483 – 502. setembro/dezembro, 2005.
- FRAYZER-PEREIRA, João A. *A tentação do ambíguo*. São Paulo: Ática, 1984.
- _____. *A questão da alteridade*. In: Revista de Psicologia da USP. São Paulo: V. 5, n. 1/2, p. 11-17. 1994. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34486/37224>. (visualizado em 12/08/2015)
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Educação bancária e educação libertadora*. In: Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo, 1997.
- _____, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1981.
- FREITAS, Leticia Fonseca Richthofen de. *Práticas identitárias e a construção das alteridades no contexto escolar*. In: Identidades no contexto escolar. Organizadora: Taís Ferreira. p. 11 – 26. Porto Alegre: Observatório Gráfico, 2013.
- GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia: Romance da história da filosofia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- GALLATIN, Judith. *Adolescência e individualidade: uma abordagem conceitual da psicologia da adolescência*. São Paulo: HARBRA, 1978.
- GALVÃO, Armando. *Jovem no ensino médio: conflitos, dilemas e perspectivas*. In: Novos olhares sobre a escola: ensino e pesquisa em ciências humanas no Distrito Federal. Organização: Ana Flávia do A. Madureira et al. Brasília: Editora UnB, p. 193 – 214, 2015.
- GENNEP, Arnold Van. *Os ritos de passagem*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.
- _____. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Organizadora: Liv Rebecca Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

- HURLOCK, Elizabeth Bergner. *Desenvolvimento do adolescente*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.
- KAFKA, Franz. *A metamorfose*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaio sobre auteridade*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita; BASTOS, Liliana Cabral. *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.
- MACEDO, Roberta Nacfur. *Encenações do eu e do outro: transferência, posição do analista, escrita*. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.
- MAY, Rollo Reese. *O homem à procura de si mesmo*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- MEDEIROS, Éliton Ferreira. *A participação dos jovens do ensino médio em movimentos sociais urbanos*. In: *Novos olhares sobre a escola: ensino e pesquisa em ciências humanas no Distrito Federal*. Organização: Ana Flávia do A. Madureira et al. de C. D. Freire. Brasília: Editora UnB, p. 215 – 242, 2015.
- MORRSH, Ivor. *Sociologia da educação; uma introdução*. Rio de Janeiro: Hahar, 1977.
- NAXARA, Márcia; MARSON, Izabel; BREPOHI, Marion. *Figurações do outro*. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- NUNES, Paulo. *Conceito de Sociedade de Consumo*. 2015. Disponível em: <http://www.knoow.net/cienceconempr/economia/sociedadedeconsumo.htm#vermais>. (visualizado em 13/10/2015)
- ORTEGA Y GASSET, José. *A Rebelião das Massas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- OUTEIRAL, José Ottoni. *Adolescer: estudos revisados sobre adolescência*. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.
- PALLOTTINI, Renata. *Introdução à Dramaturgia*. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- _____. *Dramaturgia: A construção do personagem*. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.
- RAMOS, Zaíra Leite. *Conhecimentos pedagógicos*. Brasília: Vestcon, 2011.
- ROCHA, Ruth. *Quando a escola é de vidro*. In: *Este Admirável Mundo Louco*. São Paulo: Salamandra, 2003.
- ROCHEBLAVE-SPENLE, Anne-Marie. *O adolescente e seu mundo*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975.

- ROSA, Gabriel Artur Marra; SANTOS, Benedito Rodrigues dos. *Facebook e as nossas identidades virtuais*. Brasília: Thesaurus, 2013.
- ROUBINE, Jean-Jacques. *A Linguagem da Encenação Teatral*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- SANTANA, Arão Paranaguá. *CORPO, ARTE, VIDA E EDUCAÇÃO: contribuições da performance para as pedagogias culturais*. In: Pedagogias Culturais. Organizadores: Raimundo Martins e Irene Tourinho. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2014.
- SANTOS, Eliane Gomes dos; SADALA, Maria da Glória Schwab. *Alteridade e Adolescência: uma contribuição da psicanálise para a educação*. In: Revista Educação & Realidade. Porto Alegre: V. 38, n.2, p. 555 – 568, abril-junho/2013
- SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. *Nada do que foi é ou será: a inter-relação de jovens com o seu ambiente*. Tese de doutorado. Brasília: Universidade de Brasília – UnB, 2008.
- _____. *O jovem no ensino médio: juventude, sociedade e transformação*. In: Novos olhares sobre a escola: ensino e pesquisa em ciências humanas no Distrito Federal. Organização: Ana Flávia do A. Madureira et al. Brasília: Editora UnB, p. 185 – 192, 2015.
- SANTOS, Moisés Lucas dos. *Arte-educação, adolescência e identidade: reflexões a partir do registro imagético*. Tese de doutorado. Brasília: Universidade de Brasília - UnB, 2011.
- SAVIANE, Dermeval. *A Nova Lei de Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados. 1997
- SILVA, Paulo Sergio. *A formação do eu: A busca da autonomia e o desenvolvimento da maturidade*. São Paulo: Expressão e arte, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SILVA, Yeda Roesch da. *Puberdade: Situação existencial*. Porto Alegre. Globo, 1972.
- SILVEIRA, Eduardo Cesar. *Quando tudo pode virá texto: a influência da criação coletiva e do processo colaborativo na dramaturgia contemporânea*. In: Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação. São Paulo: Ano 5, edição 1, setembro – novembro, 2011.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *Olhares interdisciplinares sobre a identidade – discursos, álibis e possibilidades*. In: Identidades no contexto escolar. Organizadora: Taís Ferreira. Porto Alegre: Observatório Gráfico, p. 27 – 42, 2013.

SOARES, Dulce Helena Penna Soares. *A escolha profissional do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus, 2002.

SOBRINHO, Asdrúbal Borges Formiga. *Juventude Consumida: significações de comerciais sobre jovens e para jovens*. Tese de doutorado. Brasília: Universidade de Brasília – UnB, 2009.

SOUSA, João Bosco. (Jota Bê). *Ritos de passagem na religião*. 2010. Disponível em: <https://joaobosco.wordpress.com/category/ritos-de-passagem/>

STANISLAVSKI, Constantin. *A construção da personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. *A criação de um papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

TOLEDO, Renata Ferraz; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-Ação e Educação: Compartilhando Princípios na Construção de Conhecimentos e no Fortalecimento Comunitário para o Enfrentamento de Problemas. *Educ. Soc.*, Campinas: V. 34, n. 122, p. 155 – 173. janeiro – março/2013.

TOMANIK, Eduardo A.; CANIATO, Angela Maria P.; FACCI, Marilda G.D.. *A Constituição do Sujeito e a Historicidade*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

UNESCO. *Políticas públicas de/para/com juventude*. Brasília: UNESCO, 2004.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas e Narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação*. In: Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna. Organização: Beatriz Scoz et al. Petrópolis: Vozes, p. 13 – 23, 2004.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Organização: Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, p. 7 – 72, 2014.

ZAGURY, Tania. *O Adolescente por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

Documentários, músicas e vídeos

A história de todas as coisas. Estados Unidos, 2004. Direção: Annie Leonard. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wlxoOfcFh-w> (visualizado em 20/8/2015).

Azul é a cor mais quente. França, 2013. Direção: Abdellatif Kechiche. DVD (177 min). *Eduardo e Mônica*. Dois. Letra: Renato Russo. Legião Urbana. Rio de Janeiro: EMI, 1986. Mídia Digital – CD.

Entre os muros da escola. França, 2008. Direção: Laurent Cantet. DVD (128 min).

Quando sinto que já sei. Brasil, 2014. Direção: Antonio Sagrado, Raul Perez e Anderson Lima. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg> (visualizado em 1/12/2014).

Samba de roda do recôncavo baiano. Brasil, 2011. IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FEjtt-felmg>. (visualizado em 19/8/2015).

Apêndice

Dispa-se

Dramaturgia final: Esdras Souza e Ricardo Cruccioli

Dispa-se é uma peça curta que foi escrita coletivamente por 17 adolescentes e pelos professores que integraram a oficina de teatro do projeto *Leve Supra Cena*, ministrada no período de 14/04 a 09/07/2015, pelos docentes de teatro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, *Aline Seabra*, *Hugo de Freitas* e *Ricardo Cruccioli*.

A peça abarca várias histórias que poderiam ser contadas individualmente. Mas suas cenas foram estruturadas de forma que dão ao texto um início, meio e fim condizentes para que ele seja apreciado como uma obra só. Há nela, por exemplo, a personagem *Narrador* que costura essas histórias, dando coerência ao texto e algumas cenas que comportam assuntos e personagens de cenas diversas, criando a sensação de que todas estão inseridas no mesmo lugar.

De modo geral, o *Dispa-se* trata de temas como família, beleza, ídolos, drogas, mídia, abandono e sexualidade, abordados de maneira que permite ao leitor a reflexão de como esses temas tendem a moldar as pessoas, afetando e/ou definindo algumas das suas identidades.

Personagens em ordem alfabética:

Amélia, Drag Queen, Gustavo (filho), Homem, Hugo Presley, Joel, Jorge, Lu, Mãe, Mari, Mendigo, Menino, Militante, Miss, Narrador, Nina (filha), Pedro e Val.

Dispa-se

Prólogo

O Espetáculo começa com a personagem Mendigo fora do teatro, como se fosse uma pessoa da plateia. Ela interage com o público à medida que este se relaciona com ela. Quando a público entra no teatro, todas as personagens estão em cena. Algumas estão imóveis. Mas aos poucos, as poses iniciais em que se encontram essas personagens são modificadas. Isso se dá a partir das suas articulações corporais, que são manuseadas por outras personagens: as que se movimentam. Enquanto isso acontece, há uma música instrumental que é tocada uma banda musical.

Cena 1

Narrador – *(encontra-se num canto do palco. Ficar lá durante todo o espetáculo)*
Que fosse um instante apenas, eu queria ultrapassar meus pensamentos e ser quem de fato eu sou. Apenas isso! *(pausa)* Você já se sentiu livre? Alguém aqui já se sentiu livre? *(pausa)* Alguém? *(pausa)* Eu queria ter esse sentimento. Queria ter a sensação de liberdade. Liberdade em seu sentido pleno. *(pausa)* O que é que te prende? Quem te prende? Medos, vícios, segredos, dietas, dinheiro, trabalho, pais, amigos, horário, rotina, a escola, seus sonhos, frustrações, sua dor... Seu passado, seu futuro, seus amores. O que te prende? *(pausa)* Você se considera livre? Alguém aqui se sente livre? Por que eu não. Eu não me sinto assim.

Mendigo – *(saíndo da plateia, apontando e caminhando para o centro do palco)* Lá ó! *(caminha em direção ao palco com o dedo apontado na mesma direção)* Lá! Você já conseguiu chegar naquele lugar? *(pequena pausa)* Lá ó! Lá... *(caminha até sair do palco)*

Cena 2

Menino – *(para alguém da plateia)* Você pode me regar? Não? E você, pode vir aqui me regar? Eu preciso ser regado. Você pode? Basta jogar um pouco d'água em mim. E você, pode me regar? Você quer ser regado? Alguém aqui quer ser regado?

Militante – Sabe porque ele não cresce? Sabe porque ele não floresce? Porque a maioria de vocês não rega ele. É cômodo ficar onde você está, apenas criticando o que

te perturba ou esperando que alguém faça algo pra mudar o que não te atinge, o que não te prejudica. Regá-lo não vai mudar nada em sua vida. Afinal, é só um menino. Você nunca o viu e provavelmente não verá mais. Azar o dele! Você não tem nada que ver com isso, certo? *(batendo palmas)* E viva a sociedade que clama por um mundo melhor! E viva as nossas atitudes tão individuais! *(pausa)* Sabe o que é pior? Estamos destruindo as nossas chances. Vivemos a expectativa de que isso mude, mas esquecemos do outro. Não queremos regar o outro. Na verdade, não regamos a nós mesmos. *(numa crescente. Enquanto fala, Menino sai de cena)* Chega! Chega! Você aí, alguma vez você já se sentiu sozinho, num lugar apertado, com poucas certezas, sem alguém pra te regar? Você já se sentiu angustiado, oprimido e receoso? Quem é você? Quem você quer ser? Ainda dá tempo. Vamos mudar! Vamos lutar! O mundo te dirá o contrário. *(fugindo de um homem encapuzado que surge para pegá-lo)* Muitos tentarão te calar. Você será criticado. Mas isso não é o fim. Lute! Não se modele a partir do que não te faz bem. Do que te prejudica! Do que prejudica o outro. Vamos nos regar! Vamos regar alguém! Vamos regar alguém! Vamos...

Narrador – *(incisivo)* Não! Não, não. Não é isso ainda. Quer dizer, não é somente isso. Eu quis dizer que a liberdade é responsabilidade de cada um de nós.

Cena 3

Mãe – *(entrando em cena)* Nina! Nina! Cadê você?

Nina – Quê que foi mãe?

Mãe - Vai lavar a louça.

Nina - Ah mãe, acabei de chegar da escola. Outro dia eu lavo.

Mãe - Não quero saber. Você já tem 17 anos, Nina. 17! Com 14, eu já arrumava a casa, fazia comida, passava, lavava... Você já ta moça, já ta mais do que na hora de aprender a cuidar da casa. E eu não sou empregada de ninguém aqui. Quero ver quando casar e não souber fazer nada...

Nina – *(chateada)* E por que a senhora não manda o Gustavo arrumar a casa então?! Ele fica o dia todo enfiado dentro daquele quarto, jogando, e a senhora não manda ele fazer nada.

Mãe - Em primeiro lugar, olha bem como você fala comigo. Em segundo, o Gustavo é homem. Ele não tem obrigação nenhuma de cuidar da casa. E eu já mandei você ir lavar louça. Não vou repetir. *(nervosa, enquanto Nina sai de cena)* Só era o que me faltava, além de preguiçosa, valente desse jeito. No dia que eu perder a cabeça...

(Gustavo entra em cena)

Mãe – *(para Gustavo)* Finalmente! *(carinhosa)* Achei que não ia sair do quarto hoje.

Gustavo - Na verdade, só sai porque to com fome. O que tem pra comer aí?

Mãe - Tem arroz, feijão, uma galinhazinha ao molho...

Gustavo – *(interrompe a mãe com cara de nojo)* Ah, mãe! Você sabe que eu não gosto de coisa ao molho, aff!

Mãe - Fiz pra variar um pouco, né! Mas não precisa ficar nervoso. Eu separei uns pedaços de frango. Posso fritar uns pra você.

(Nina retorna)

Nina - Mãe, a Carol está me convidando pra uma festa que vai rolar lá no Parque da Cidade, amanhã. Posso ir?

Mãe - Que horas é isso?

Nina - Começa umas 20hrs.

Mãe - Quem vai?

Nina - Carol, Júlia, Sthefany, Lara... *(indecisa)* Deixa eu ver,.. A Ana também. O Vitor... Vai quase todo mundo.

Mãe - Algum adulto vai acompanhar vocês?

Nina - Não, mas o pai da Carol...

Mãe - *(interrompendo a filha)* Então você não vai.

Gustavo - Eu ouvi falar dessa festa aí. Acho que vai ser massa, eu vou. Vai ser tranquilo mãe, o Hugo Presley vai cantar. Vai ser show.

Mãe – Que bom filho! Tem mesmo que sair daquele quarto e se divertir um pouco. Mas toma cuidado. Você já sabe se vai dormir na casa de alguém?

Gustavo - Não sei. Depende de como tiver lá.

Mãe - Então liga pra avisar se vai ou não dormir em casa, certo?

Nina - Então eu posso ir também, né?

Mãe - Não mesmo. É muito tarde pra uma menina dessa idade estar andando sozinha na rua.

Nina - Mas mãe, qual é o problema? O pai da Carol leva e busca a gente e eu durmo na casa dela. O Hugo Presley vai cantar, mãe. Ele é artista do momento.

Mãe - Você não vai. Ponto! (*pausa*) Inclusive, é até melhor você não ir porque quando eu chegar amanhã eu quero esta casa arrumada, está escutando?!

Nina - (*respira fundo. Chateada*) Sério que a senhora vai deixar ele ir e eu não? Qual é o problema?

Mãe – Filha minha tem de dar o respeito. Seu irmão é homem. Tem de sair mesmo. Está na idade. Você não. Sair pra festa? Negativo. Os vizinhos vão começar a te chamar de puta e rir da minha cara.

Nina – (*inconformada*) A senhora é louca. Eu faço tudo que a senhora manda. Eu quero me divertir também, poxa! A gente não vive mais na idade da pedra não, mãe. Não me importa a opinião dos outros.

Mãe - Tu perdeu o juízo, garota? (*batendo em Nina*) Eu vou te ensinar a me respeitar. Quem você pensa que é pra falar comigo desse jeito? Passa pro teu quarto agora!

(*Nina sai de cena*)

Mãe – (*para Gustavo*) Vem meu filho! Deixa eu fritar o frango pra você. (*saindo de cena*) Sua irmã ainda me mata. Eu não sei onde errei...

Cena 4

(*Val entra em cena. Ela está com um cigarro. Parece procurar por alguém, não achando, sai de cena. Em seguida entram em cena Lu e Mari*)

Mari – Que lugar bonito, Lu. Quanta gente bonita!

Lu – É... Cheio de ‘vibe’ boa... Ih! Olha quem está ali! (*Val entra em cena novamente*)

Mari – Oi Val. Quanto tempo, que saudade!

Val – Pô, achei que não vinham mais.

Lu – Estava esperando a mãe da Mari.

Val – Pra quê?

Lu – Pra falar que a gente ia ao show.

Val - Falar com a mãe pra quê? Tão loucas? Ninguém mais é bebezinho não.

Lu – É, mas...

Mari – É minha mãe.

Val – É por isso que ninguém quer sair com você. Vive colada na saia da mãe. Não pode fazer nada. Tudo é errado. Cresce garota!

Mari – Não é assim.

Lu – Deixa a menina, Lu. Qual o problema? Eu também falo com a minha mãe. Não vejo mal nisso.

Val – Vocês são duas menininhas. Por isso que ainda são virgens.

Mari – Eu não vim aqui pra ser ofendida.

Lu – É isso mesmo. Chega, Lu! Você está muito chata. Nós chegamos, não chegamos?
(*pausa*) Que você tem aí?

Val – (*mudando o humor*) Aê! Agora senti firmeza. Vem cá! Trouxe um bagulho e tem bebida também. Trouxe Catuaba.

Mari – Não bebi isso não, Lu. Você não precisa disso.

Lu – Relaxa, Mari. É Catuaba. Tá na moda. (*dá um gole na bebida*) Opa, gatinhos! (*as três riem. Pedro e Gustavo entram em cena. Pedro carrega um violão*)

Pedro – De boa?

Val – Curtindo. Junta aqui!

Pedro – Vão ver o Hugo Presley? O cara é fera.

Val – Nós adoramos ele.

Mari – Ele fala inglês...

Pedro - O Hugo é muito bom.

Gustavo – Enquanto ele não se apresenta, toca algo aí, Pedro!

Pedro – Demorou. (*pras meninas*) As gatinhas têm preferência?

(*as três ficam bem entusiasmadas*)

Lu – Toca Raul!

Pedro – Pô, Raul não pode faltar. (*Pedro começa a tocar Maluco Beleza. Mari e Gustavo ficam flertando entre eles. Gustavo chama Mari pra dançar. Todos ficam cantando e aos poucos saem de cena. No mesmo instante em que saem de cena, a personagem Drag Queen entra, também cantando Maluco Beleza*)

Cena 5

Drag Queen – *(cantando Maluco Beleza – Refrão. Faz algumas interferências com a plateia.)* É bom rir, né? Eu rio muito. Mas hoje, eu chorei. *(pausa. Pensativa)* Alguém aqui já enterrou um amigo? *(pausa)* Eu enterrei a Su. Ela foi apedrejada. Ela foi espancada. Ela foi xingada. Mataram ela de várias formas. Su foi castrada de ser quem ela queria ser. *(pausa)* Ela não se enquadrava no modelo bonitinho. Ela era diferente. *(pausa)* Alguém aqui se considera diferente dos demais? Cuidado! Podem matar você. *(pausa)* Eu vou voltar pra minha jaula. Lá eu me sinto livre. Lá eu sou divertida. Aqui fora eu sou um perigo. *(sai cantarolando Maluco Beleza)*

Narrador – *(interrompendo a canção)* Está tudo errado. Ninguém é livre não. Todo mundo está preso a algo. *(a fala é interrompida por uma música)*

Cena 6

(o cenário é modificado. Em seguida, entram personagens vestidas de preto e se posicionam em poses diversas, numa fila indiana, imóveis, como se fossem pôsteres de um salão de beleza)

Amélia – *(chamando por Joel)* Joel. Joel! Cadê você, Joel? *(imita as poses dos pôsteres. Leva um susto ao ver Joel)*

Joel – *(sarcástico)* Amélia! Você aqui de novo. Tudo bem?

Amélia – *(se sentando)* Joel, me ajuda pelo amor de Deus! Aquela sua amarração não deu certo, continuo me sentindo feia.

Joel – Meu bem, você está aqui toda semana. Não sei mais o que fazer. Vamos começar a trabalhar a coisa de aceitar a feiura, querida! Menina, eu vejo o futuro, não faço milagre não. *(dá uma pequena tremida. Fala como se tivesse mais alguém no salão, além dele e da Amélia)* Para Diná! Pode parar! *(para Amélia)* Às vezes a Diná me irrita. Mas diga!

Amélia - Por favor, Joel, me deixa bonita! Você tem mãos boas.

Joel - *(mexendo no cabelo da Amélia)* Olha só esse fuá que você chama de cabelo! Que coisa horrível! Até a Diná concorda comigo. Estou até com medo de mexer nisso, vai que sai um pombo daí de dentro...

Amélia - Para Joel! Escuta: depois de você arrumar meu cabelo você pode pintar minha unha de vermelho?

Joel – *(incisivo)* Você está louca? *(treme novamente)*

Amélia - Louca?

Joel - Vermelho da super azar em pessoas do seu tipo. (*treme outra vez*)

Amélia - Meu tipo?

Joel - Sim, tipo feia. (*treme numa intensidade maior*) Para Diná! (*sério*) Hoje eu não quero saber de você. Estamos entendidas?

Amélia – Está tudo bem, Jô?

(*entram em cena a miss e o Jorge*)

Joel - Olá menina, está sumida. Mas linda desse jeito nem precisa dos meus cuidados, né?

Miss - Para com isso Joel. Estou sem tempo, sabe?! Ando muito ocupada ultimamente. Mas é óbvio que você sabe disso, né? Vidente.

Joel - Claro que sei. E sei que você esta de namorado novo. (*olhando para Jorge*) Deus, que homem é esse?

Miss - Sim, esse é meu namorado novo o Jor...

Joel – (*interrompendo-a*) Não me fala... eu vou adivinhar... eu vejo um “G”, eu vejo um “o”, eu vejo um “r”, o nome dele é Jorge! Acertei? (*treme*).

Miss - Claro que sim. Joel, você é o melhor.

Jorge – Posso sentar ali?

Joel – Claro. Deus, que cabeça! Senta aí Jorge! Fica à vontade. O salão é seu. Todo seu, se é que me compreende. (*faz um charme para Jorge, mas não é correspondido*)

Amélia – Joel, o que você sugere...

Joel – (*irritado*) Espera! Pode esperar. Seu caso é muito complicado. (*para Jorge*) Não percebe que estou ocupado. Deus, tudo eu...

Miss - Ou, foca aqui em mim! O que você acha que eu devo fazer no meu cabelo?

Joel - Meu amor, você é perfeita, não precisa fazer nada, até a Diná concorda comigo. Ao contrario daquela ali. Fiz muita amarração, joguei os búzios até baixei o santo pra ver se resolvia, mas... Com você é diferente, coloca um ramozinho de arruda na bolsa que você vai continuar linda.

Jorge – Eu não falei. Você é linda. Precisa de nada disso.

Miss – Ah, você é muito fofo. Mas não vale, amor. Você sempre vai me achar linda.

Joel – (*falando para Miss, mas olhando para o Jorge e se referindo a ele*) Linda e com a barriga travada, esse peitoral maravilhoso, essas coxas deliciosas, essa boca carnuda...

Miss - Nossa Joel, você acha mesmo? Estou querendo colocar silicone e...

Joel – *(voltando à realidade)* Relaxa! Você é perfeita. Mas, agora deixa eu atender aquela ali pra ver se ela vai embora. *(para Amélia)* Então querida, hoje não é um bom dia pra você.

Jorge – *(bem canalha)* Nossa, mas se não for um bom dia pra ela, pra quem será?

Miss – Como?

Joel – Babado!

Jorge – *(disfarçando)* Você não falou que o Joel é o melhor? Eu tenho certeza de que ele vai deixar ela linda. Não tanto quanto você, claro. Mas ele dá conta.

Joel – *(orgulhoso e feliz com o comentário de Jorge. Jogando charme para ele)* Você é muito esperto. Eu saquei logo. É claro que eu dou conta, mas é que... *(certo do que está dizendo)* é que ela é de aquário e hoje é quinta. Acredite lindo, hoje é um dia péssimo pra ela. *(começa a tremer incontrolavelmente, como se recebesse uma entidade. Muda o tom de voz.)* Envia! Envia logo! *(volta ao normal. Disfarçando. Volta a tremer e muda novamente o tom de voz.)* Envia logo! Não deixe pra depois. Envia! *(volta ao normal. Irritado)* Diná, eu já falei que não vou mandar mensagem pra família de ninguém. Entendeu, Diná? Não vou enviar nada. Agora vai embora, sai!

(Todos olham sem entender. Joel sorrir disfarçando.)

Joel – *(bem calmo. Para Amélia)* Então querida, não posso te ajudar. Como já disse, eu não faço milagre. *(Olhando para Jorge, começa a cantar uma música de modo desafinado. Tentando seduzir Jorge, caminha em direção a este)* Amo essa música.

Amélia - Joel não estou brincando, me ajuda, você é o único que pode me ajudar.

Jorge – *(assustado. Desviando-se de Joel, aproxima-se da Miss)* É melhor a gente ir. Você está linda e eu gosto de você assim. Depois você volta. *(os dois saem. Miss sai dando tchau com a mão).*

Joel – Não acredito! Diná, viu o que você fez? Assustou mais um. *(olhando para Amélia. Irritado.)* Eu já disse meu amor não faço milagres. Pode ir embora. Tchau!

Amélia – *(como se portasse uma arma embaixo da roupa. Bem séria e agitada)* Eu estou falando sério, Joel. Dá um jeito em mim! Eu não me suporto mais. Eu nem gosto de me olhar. Joel, eu não tenho nada a perder. Eu estou falando sério. Eu sou feia. Ninguém me quer. Ninguém me olha. Ninguém me percebe. Eu sou um nada. Nada! Dá um jeito em mim, Joel! Dá um jeito em mim!

Joel – *(disfarçando seu medo)* Meu bem, se tem uma coisa que eu sei fazer é cuidar da beleza alheia. Vem comigo! Tenho um remédio ótimo. *(dicionando Amélia para que ela sai de cena)* Você ficará linda! Os homens cairão aos seus pés. Aliás, que pés lindos, hein! *(Sozinho em cena)* Essa aí, no dia que descobrir o quão linda é... Nossa, nem sei o que vai acontecer comigo! *(enquanto fala, o ambiente se modifica novamente)*

Cena 7

(enquanto o narrador fala, um grupo de moças e rapazes entra em cena e se posiciona nos planos baixo, médio e alto. Cada adolescente tem consigo um jornal e uma placa. Junto deles está a personagem Homem. Nesta cena, cada pessoa que a integra lê um notícia no jornal. As notícias são bem fúteis. Para cada notícia lida, todas as demais personagens erguem uma placa com o símbolo do facebook que indica 'curtir', como sinal de que elas gostaram da matéria lida. A última notícia se refere a investimento público na saúde. Uma notícia séria. Nesse momento, nenhuma placa é erguida)

Narrador – Eu falo de toda a futilidade que nos prende. Eu falo das nossas amarras, das nossas crenças. Eu falo do que reproduzimos. Eu falo... *(é interrompido pela fala da personagem Homem)*

Homem - A mídia te modela! Sabe por quê? Porque é a mídia quem decide o que você vai vestir. Ela te modela porque é ela quem decide o que você vai usar. Ela te modela porque ela é quem decide quem serão seus amigos, que produtos você vai comprar, onde você vai comprar. A mídia te modela! A mídia nos modela! *(Homem é interrompido pelas manchetes lidas)*

Manchete 1: Extra! Extra! Eliana tira selfie em padaria!

Manchete 2: Bomba! Polícia descobre que Xuxa Meneguel nunca usou Monange!

Manchete 3: Uou! Shakira é encontrada de cabeça para baixo em um buraco!

Manchete 4: Ok! Ok! Grazi Massafra sai de academia com seu celular na mão!

Manchete 5: Babado! Paola Oliveira coloca sua franja para o lado direito!

Manchete 6: Novidade! Maria Gadú é confundida com Caetano Veloso em praia de nudismo!

Manchete 7: Saiu! Mais verbas para hospitais públicos! *(Todos olham indignados para a personagem que leu essa manchete. Como protesto, alguns saem de cena. Os que ficam se juntam a outras personagens que entram carregando cartazes do Hugo Presley. Todos usam óculos parecidos com os do Hugo Presley)*

Cena 8

(Plateia do Hugo Presley se posiciona num canto do palco)

Todos - Ah! O Terror! Hugo é o matador! Ah! O Terror! Hugo é o matador! Ah! O Terror! Hugo é o matador! Lindo!!!

Hugo Presley – *(público não compreende nada do que ele fala)* Good night people! Thank You! Ladys and gentleman, I'm happy to be here tonight. Brazil is my favorite place. Brasilia is very beautiful city e esta plateia está muito linda! Então, my friends, esta é para vocês! *(canta uma música do Elvis Presley. Público vai ao delírio)*

Hugo Presley – *(agradecendo a plateia)* I Love my fans!

Ei você!

Fã – Eu?

Hugo Presley – Yes! You! Você!

Fã – eu?

Hugo Presley – Você! Wat is your name?

Fã – Ágata!

Hugo Presley – A gata?!

Fã – Gata não! Ágata!

Hugo Presley – Ágata! Oh baby! You are very beautiful, querida!

Fã – Bondade sua!

Hugo Presley – *(se aproxima da fã e estende a mão para ela)* Você gostaria de ir para minha casa fazer um “Love me tander”? *(Fã apenas acena que sim e fica radiante com a situação)*

Hugo Presley – *(joga os óculos para o público, pega a fã no colo e saindo de cena)* I'm de king, people!

Cena 9

Mendigo – *(entra em cena apontando para uma direção específica)* Ali! Lá! Lá! *(pausa)* Quais são os lugares que estão dentro de você? Quem te levou até eles? Quando a vida te coloca de joelhos, como você reage? Quais são os limites morais? Quais são os remédios que te sugerem diante dos problemas do mundo? Aqui! Você diante da barbárie! Lá ó! Está vendo lá? *(caminha até sair de cena)*

Cena 10

(todas as personagens que fazem parte do texto entram em cena e caminham em diferentes direções)

Homem – *(como dando uma ordem)* Depoimento!

(as personagens se organizam em três fileiras, uma ao lado da outra. Ficam olhando para frente, imóveis)

Todos – Eu sou o meu próprio depoimento pessoal! Eu sou o meu próprio depoimento pessoal. Eu sou o meu próprio depoimento pessoal.

Homem – *(falando mais alto que os demais e interrompendo-os)* Eu sou o meu próprio depoimento pessoal! *(Todos os demais se calam)* O que me modela? A escola? Os amigos? A família? *(pausa. Para alguém da plateia)* O que te modela? O seu trabalho? A mídia? As tecnologias? A religião? A falta dela? *(pausa)* O que nos modela é certamente o que vai nos ajudar a criar, a entender e a descobrir a nossa própria essência. É o que vai nos ajudar a perceber quem somos de verdade. *(pausa)* Eu vou perguntar novamente: O que te modela?

Militante – *(interrompendo o homem e saindo da fila).* O que me modela é a luta! A luta por uma sociedade que regue o próximo e a si mesma. *(para alguém da plateia)* Regue seus sonhos! Regue sua vida! Regue o amor, a felicidade e então, dispa-se! Dispa-se daquilo que te faz mal! Do seu ódio, do seu preconceito, do seu rancor! Dispa-se daquilo que te aflige. Daquilo que te prende! Dispa-se! *(tirando as vestimentas e acessórios específicos da personagem)* Meu nome é Gabriel. Eu tenho 17 anos, sou estudante e estou realizando um sonho. Nesse momento eu sei exatamente quem eu sou e o que quero fazer. Assumir isso publicamente me torna forte e mais feliz...

(nesse momento, todos os intérpretes, inclusive o que dá vida ao Narrador, começam a se despir de acessórios e vestimentas pertencentes às personagens. E então, ao mesmo tempo, começam a se descrever)

Meu nome é Yandara, tenho 16 anos e quero fazer teatro e cinema. Tenho o cabelo azul e gosto dele assim. Sou contra qualquer tipo de preconceito. Dispa-se de todo o

preconceito, dispa-se de todas as suas amarras sociais, dispa-se de orgulho, dispa-se, dispa-se.

Meu nome é Álvaro, tenho 17 anos, sou apaixonado por luta e gosto de cozinhar porque é uma coisa relaxante. Quando eu era criança meu sonho era ser pedreiro pelo fato de eu poder construir algo e deixar de lembrança. Mas hoje, sei que quero fazer mecatrônica.

Meu nome é Bruna, tenho 17 anos e estou quase com 18. Eu aprecio muito a arte. Sou aquela garota sonhadora e sensível. Fria e romântica. Sou aquela garota que tem objetivos. Gosto de dançar, atuar, de gritar, de ler, de escrever e gosto, especialmente, de atenção. Sou assim, um pouquinho de tudo.

Meu nome é Rebeca. Gosto de conhecer outras pessoas, de conversar, de sair. Gosto da minha família e de estar com os amigos.

Meu nome é Lorena, mas gosto que me chamem de Jiló . De todas as coisas que eu já fiz a única que me identifico é amo é o teatro.

Meu nome é Gabriel, mas prefiro que me chamem de Chavier. Tenho 17 anos e gosto de esportes, principalmente lutas. Nas minhas horas vagas passo o tempo jogando.

Meu nome é Lucas, tenho 17 anos. Eu mostrei aqui que todos podem se libertar através dos seus dons, sendo um cantor, um dançarino, um imitador, uma estrela, sendo o que você quiser ser. Dispa-se.

Meu nome é Jennifer, tenho 18 anos. Gosto de me sentir livre. Você não precisa se vestir como a sociedade te impõe. Dispa-se das fantasias e seja você mesma. Viva o seu eu. Dispa-se! Dispa-se!

Meu nome é Lucas, amei a experiência de estar aqui, de sorrir e me divertir. Isso tudo me fez feliz. Amo estar com meus amigos e meu sonho é conquistar o mundo.

Meu nome é Ângelo, tenho 16 anos, nasci em São Luiz do Maranhão e me sinto muito feliz por ter mudado para Brasília e conhecido cada pessoa por aqui. Meu maior sonho é ser ator e morar em New York. Sei que é difícil, mas não podemos desistir de quem nós somos e nem dos nossos sonhos.

Meu nome é Esdras. Sonho ser escritor. Não deixe de sonhar.

(após os depoimentos pessoais, todos cantam a música Evolua, do aluno Hírian)

Lau La Ru lau La La Ru Ru rau

Não adianta iludir seu coração.

Será só mais uma peça da manipulação.

Busque a revolução.

Busque a revolução.

Pense para frente e sempre de pé.

A liberdade está na mente é só manter a fé.

Busque a revolução.

Busque a revolução.

Mantenha sua fé mesmo estando estirado.

A libertinagem é como um vidro quebrado.

Busque a sua evolução.

Busque a sua evolução.

Lau La Ru lau La La Ru Ru rau

Busque a liberdade pois é fundamental.

Lau La Ru lau La La Ru Ru rau

Mantenha sua fé e não seja igual.

Busque a sua evolução.

Busque a sua evolução.

Evolua, pois a vida continua.

Evolua, estruturando sua escultura.

Evolua, e assim a vida flutua.

Evolua, tente beijar a lua.

Lau La Ru lau La La Ru Ru rau

Cena 11

(Enquanto toca a música 'O Parto' de Dado Villa-Lobos, a personagem Mendigo entra em cena. Os intérpretes das outras personagens estão posicionados um ao lado do outro no fundo do palco)

Mendigo – *(para a plateia)* Que fosse um instante apenas, eu queria ultrapassar meus pensamentos e ser de fato quem não sou. Apenas isso! Você já se sentiu livre? Alguém aqui sabe o gosto que tem deixar alguém ser livre? O que você prende? A quem você

prende? Quando você me coloca aqui neste lugar onde ninguém deveria estar, você se prende em vícios, medos, frustrações, dor... Quando inertes, você aí, eu aqui, estaremos sempre impossibilitados de chegarmos juntos lá. Você não percebe? Não há liberdade quando se está sozinho. Não há liberdade no singular.

(blackout)

Anexo

Informativo Projeto Leve Supra Cena

Caro aluno e responsável,

O projeto ‘Leve Supra Cena’, que tem como foco o ensino do teatro a partir de três vertentes: o espaço cênico; a escrita dramática e o processo colaborativo, de autoria dos professores de teatro, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Aline Seabra, Hugo Nicolau e Ricardo Cruccioli, **selecionará 30 alunos do Centro de Ensino Médio Setor Oeste – CEMSO, para oficina de teatro que será realizada na Escola Parque 313/314 Sul, no período vespertino, terças e quintas-feiras, das 14 às 17h, com início previsto para 17/04/2015 e término previsto para 09/07/2015.** Antes de se inscrever, solicita-se, primeiro, a leitura atenta das informações abaixo. Estando de acordo com elas, basta realizar a inscrição, via e-mail (aluno), como solicitado nas informações, e aguardar a divulgação dos selecionados.

1. A oficina será ministrada no auditório e no teatro de arena da Escola Parque 313/314 Sul. Em alguns momentos, porém, serão realizados exercícios teatrais em espaços internos da escola, como pátio, quadras e jardins;
2. A oficina não tem nenhuma ligação com a grade curricular do CEMSO, assim nenhum aluno será prejudicado por não participar desta;
3. Nenhuma das escolas (CEMSO e Escola Parque) e, também, nenhum dos professores citados, se responsabilizarão pelo trânsito dos alunos de uma escola à outra;
4. Também será de responsabilidade dos responsáveis e alunos, o trajeto de volta para casa, após o término das aulas na oficina;
5. Não será autorizada, a não ser que exista uma comunicação antes, a entrada de nenhum aluno, na Escola Parque, após às 14:15. Este atraso, porém, só será permitido até 3 vezes;
6. Todo atraso será comunicado aos responsáveis;
7. Os alunos que faltarem mais de duas vezes, sem justificativa, poderão ser excluídos da oficina. Caso aconteça, os responsáveis e as escolas (CEMSO e E. Parque) serão informados sobre isso;
8. Nenhuma das escolas e também nenhum dos professores se responsabilizarão pelo não comparecimento à oficina. Porém, caso isso aconteça, os responsáveis e as escolas serão informados pelos professores da oficina;
9. Só será autorizada a entrada na Escola Parque 313/314 Sul do aluno que tiver seu nome em lista de presença que será entregue ao responsável pela portaria desta Instituição;
10. O aluno que descumprir com as normas internas da Escola Parque 313/314 Sul, poderá, também, ser excluído da oficina. Os responsáveis e o CEMSO serão informados disso, caso ocorra;
11. A oficina será ministrada pelos três professores acima citados, podendo em alguns momentos, os alunos assistirem aula apenas com um ou dois destes docentes;
12. Em alguns momentos, principalmente próximo às apresentações, ocorrerão ensaios aos sábados. As datas serão informadas posteriormente;
13. Os responsáveis serão avisados de quaisquer modificações no cronograma da oficina. Por exemplo: cancelamento de aula, ensaios aos sábados, apresentações etc;
14. Não haverá avaliação, enquanto menção, na oficina;
15. O aluno poderá desistir da oficina a qualquer momento. Mas isso deverá ser informado aos professores desta;
16. Os alunos que permanecerem na oficina, se comprometerão a participar das apresentações que, possivelmente, acontecerão;
17. Caso ocorram, as apresentações acontecerão em mais de um lugar e, em horários diferentes, sendo que há a possibilidade de apresentações noturnas;

18. A oficina será objeto de estudo (observação, registro, análise e reflexão) dos três professores citados, no Mestrado Profissional em Artes, que estão cursando na UnB;
19. Os registros da oficina serão feitos nas formas escrita, sonora e imageticamente (fotografias e vídeos);
20. Os registros serão usados nas dissertações de mestrado; nas apresentações destas dissertações em bancas; em artigos e outras publicações acadêmicas e/ou em publicações que contribuam para ampliar a divulgação do projeto 'Leve supra Cena';
21. Não será cobrada nenhuma taxa dos alunos selecionados;
22. Quaisquer mudanças quanto às informações do responsável pelo aluno, como o número de telefone e e-mail, por exemplo, deverão ser comunicadas aos professores da oficina;
23. Alunos com problemas de saúde física e/ou psicológica deverão entregar atestado médico de que estão aptos para a oficina, visto que no teatro trabalha-se muito com o corpo e com o psicológico em si;
24. Os alunos selecionados deverão, nas oficinas, usar roupas adequadas para práticas corporais: calças ou bermudas de tãctel, moletom, leg ou outras semelhantes e camiseta com manga. Calças e shorts jeans, saias, tops e camisetas regatas não serão aceitas;
25. O aluno deverá levar para a oficina uma garrafinha, de sua preferência, para que beba água durante as aulas;
26. Durante as aulas, o aluno fará um lanche, que será cedido pelos professores da oficina. Assim, não será permitida a saída da Escola Parque, de nenhum aluno, antes das 17h;
27. O aluno que, independente do motivo, necessitar, em algum momento, sair antes das 17h da oficina, deverá levar, por escrito e assinado pelo responsável, um comunicado de sua saída;
28. Em casos excepcionais, o responsável deverá ligar para um dos professores e comunicar o ocorrido;
29. Do mais, qualquer aluno interessado na oficina, até o limite de 30 vagas, será muito bem-vindo;
30. Os interessados em participar da oficina deverão enviar um e-mail para levesupracena@gmail.com, dizendo, em até 15 linhas, o porquê deseja fazer parte do projeto;
31. Serão analisados os e-mails recebidos até às 23:59 do dia 07/04/2015;
32. Os alunos serão selecionados mediante a análise dos e-mails, considerando, sobretudo, o interesse relatado;
33. Os selecionados serão informados no dia 10/04;
34. Informações adicionais serão passadas pessoalmente aos responsáveis e alunos, em reunião no dia 11/04/2015, sábado, às 14h, na Escola Parque, conduzida pelos professores da oficina.
35. Os responsáveis assinarão um termo de compromisso e autorização de participação na oficina. O aluno só participará da oficina com a autorização assinada. Assim, é indispensável o comparecimento na reunião.

Atenciosamente,

Professores do projeto 'Leve Supra Cena'

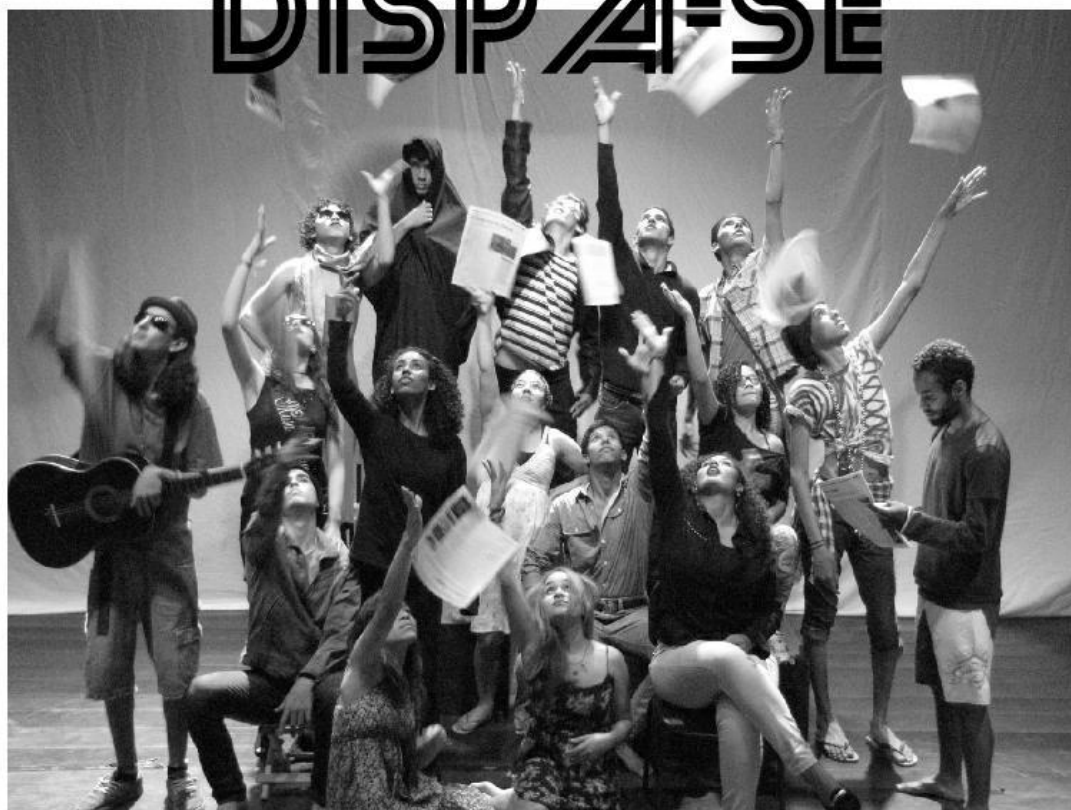
Projeto Leve Supra Cena
Oficina de Teatro

FICHA DE INSCRIÇÃO			
Nome do aluno:			
Data de Nascimento: / /	Idade:	Local de Nascimento:	
Escola de Origem: Centro de Ensino Médio Setor Oeste – CEMSO			
Endereço:			
Cidade:		Estado:	
Telefone Fixo: ()	Celular: ()	Operadora:	
E-mail:			
Possui algum problema de saúde? Sim () Não ()		Qual?	
Toma algum Medicamento? Sim () Não ()		Qual?	
Possui alguma restrição quanto à atividades físicas? Sim () Não ()			
Qual?			
Nome do Responsável:			
Grau de Parentesco:			
CPF:		RG:	
Endereço:			
Cidade:		Estado:	
Telefone Fixo: ()	Celular: ()	Operadora:	
E-mail:			
AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO			
<p>Eu, _____, responsável por _____, autorizo a sua participação na oficina de teatro que será realizada às terças e quintas-feiras, no horário de 14h às 17h, no período de 14/04/2015 a 09/07/2015, na Escola Parque da 313/314 Sul, ministrada pelos professores de teatro Aline Seabra de Oliveira, Hugo Nicolau Vieira de Freitas e Ricardo Cruccioli Ribeiro. Tenho ciência de que a oficina faz parte do Projeto Leve Supra Cena, de autoria dos três professores mencionados e de que será objeto de estudo do Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes, do qual os três são alunos. Tenho ciência também de que a oficina será registrada por meio de fotografias, vídeos, áudio e textos e de que esse material poderá ser usado nas dissertações de mestrado; em apresentações das dissertações; em trabalhos científicos, como artigos, pôsteres, ensaios etc e em futuras publicações. Além disso, estou ciente de que os professores da oficina e que também as escolas (Centro de Ensino Médio Setor Oeste e Escola Parque 313/314 Sul) não são responsáveis pelo trajeto de uma escola a outro e do trajeto de volta para casa, do aluno que aqui autorizo participar da oficina. Por fim, estou ciente de que não será autorizada a entrada do inscrito na oficina, na Escola Parque 313/314 Sul, após às 14:15.</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">Assinatura do Responsável</p>			

LEVE SUPRA CENA

APRESENTA

DISP A-SE



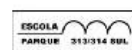
LOCAL: AUDITÓRIO DA ESCOLA PARQUE 313-314 SUL

DATAS: 07, 08 E 09 DE JULHO DE 2015

HORÁRIO: 20 HORAS

ENTRADA FRANCA (RETIRADA DE INGRESSOS A PARTIR DAS 19.30 NOS DIAS DAS APRESENTAÇÕES)

APOIO:



Leve Supra Cena – Teatro de Pesquisa

CERTIFICADO

Certifico que _____ cursou a oficina de teatro do Projeto Leve Supra Cena, realizada como parte da pesquisa de mestrado em artes – Prof-Artes, da Universidade de Brasília – UnB, no período de 14-04 a 09-07-2015 totalizando 100 horas. A oficina promoveu a vivência teatral em três enfoques diferenciados – leitura de espaço cênico não convencional, criação de personagem e processo colaborativo.

Aline Seabra de Oliveira

Hugo Nicolau Vieira de Freitas

Ricardo Cruccioli Ribeiro

Brasília, 10 de Julho de 2015.

Apoio:

Prof-Artes
Mestrado Profissional em Artes

