

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA
CURSO DE TEATRO - LICENCIATURA

WILLIAM FERNANDES MOLINA

ADOLESCÊNCIA E(M) TEATRO

Um estudo da recepção teatral dos adolescentes em relação ao espetáculo

Adolescer

Porto Alegre

2011

WILLIAM FERNANDES MOLINA

ADOLESCÊNCIA E(M) TEATRO

Um estudo da recepção teatral dos adolescentes em relação ao espetáculo

Adolescer

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciado em Teatro.

Orientador: Prof. Dr. Clóvis Dias Massa

Porto Alegre

2011

*A todos aqueles que, de alguma forma,
contribuíram para que eu chegasse até
aqui.*

*A todos aqueles que acreditam nos
sonhos.*

Este é o meu presente.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

... aos meus pais, por proverem as condições necessárias para que eu chegasse até aqui. Obrigado pela educação, pelo carinho e por acreditarem nos meus sonhos. Mãe, obrigado pela influência artística. Pai, obrigado pelo apoio nas minhas escolhas.

... ao meu orientador, professor Clóvis Dias Massa, pela atenção dedicada e pelas contribuições pontuais e esclarecedoras. Obrigado por confiar no meu trabalho.

... à Fernanda Marília Rocha, mestranda em Artes Cênicas na UFRGS, por toda a ajuda dispensada, sem a qual este trabalho não estaria completo. Obrigado, imensamente, pelos comentários, sugestões e indicações feitos nas inúmeras leituras e encontros para discussão e apresentação de teorias.

... ao Departamento de Arte Dramática da UFRGS e a todos os professores que, de alguma forma, estiveram presentes na minha caminhada. Obrigado pelos ensinamentos que, certamente, serão para a vida.

... aos meus colegas, pelo apoio e por propiciarem a mim, nesses quatro anos de faculdade, uma bela e intensa experiência de vida. Obrigado pela amizade e pela felicidade sempre presente nos momentos de aula e de ensaios.

... à Vanja Ca Michel, por acreditar em mim e ter me proporcionado a possibilidade de fazer parte desta maravilhosa experiência teatral e de vida que tem sido o *Adolescer*. Obrigado.

... ao Moa Junior, por ter me acompanhado nas conversas com os adolescentes. Obrigado por emprestar os equipamentos necessários e por dedicar seu tempo na edição das gravações.

... ao Maicon Maccari, pela parceria, pela sincera acolhida e por permitir que eu realizasse parte de meu trabalho com os jovens do projeto social. Obrigado pela ajuda.

... ao Matheus, pela confiança, carinho e incentivo. Obrigado pelo apoio, pela compreensão, pelos elogios que sempre fez ao trabalho e por entender as intermináveis horas que dediquei ao computador. Obrigado por tudo, sempre.

... e, finalmente, aos adolescentes que participaram dessa pesquisa e sem os quais esse trabalho não existiria. Obrigado por compartilharem parte de suas realidades comigo.

RESUMO

Este trabalho tem por objeto de investigação um espetáculo teatral gaúcho, há nove anos em cartaz, direcionado a espectadores adolescentes: *Adolescer*. Trata-se de um estudo qualitativo que analisa, por meio da recepção do público em relação à peça, os elementos constituintes da montagem para, assim, averiguar os aspectos que conferem sucesso ao espetáculo. O estudo se desenvolve com base em teorias da recepção teatral e da pedagogia do espectador. A partir de questionários e de conversas em grupo realizados com espectadores, estabelecem-se os componentes da representação e fatores presentes na montagem que promovem a identificação do público, como os personagens ou situações da peça, além de se buscar traçar algumas características do adolescente atual. A adolescência mostrada na peça, a adolescência vivida nas realidades dos jovens e as inter-relações resultantes do processo de recepção teatral são os fatores motivadores deste trabalho.

Palavras-chave: Espectador. Recepção teatral. Adolescência.

ABSTRACT

This work seeks to investigate a gaucho theatrical spectacle called *Adolescer*, which has been running for over nine years and is aimed at teenage audiences. Through the reception of the play by the audience, it analyzes qualitatively the elements that constitute the staging process in order to verify the aspects that grant success to the spectacle. The study is based on theatrical reception theories and on the spectator pedagogy. By means of surveys and group interviews with the audience, the components and factors of the staging process are established, such as the characters and the situations, which promote the identification with the audience. Furthermore, it attempts to outline a somewhat faithful profile of today's teenager. Adolescence, as shown in the play and lived by the youth, and the interrelations resulted from the theatrical reception process are the factors which motivated this work.

Keywords: Spectator. Theatrical reception. Adolescence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Abertura e momentos iniciais do espetáculo	22
Figura 2 – Cena dos “pais”	22
Figura 3 – Cenas que abordam o uso de drogas	23
Figura 4 – Cena do “ficar”	23
Figura 5 – Cena sobre a homossexualidade	23
Figura 6 – Cena do “elevador”	24
Figura 7 – Momentos da cena da “escola”	24
Figura 8 – Cena do “gótico”	25
Figura 9 – “MSN” das gurias e dos guris	25
Figura 10 – Cena da gravidez na adolescência	26
Figura 11 – Diferentes momentos da cena do “quarto”	26
Figura 12 – Cena das “amarras”	27
Figura 13 – Final e agradecimentos	27
Gráfico 1 – Escola/Instituição	32
Gráfico 2 – Faixa etária	32
Gráfico 3 – Sexo	32
Gráfico 4 – Meios com os quais têm mais contato	32
Gráfico 5 – Nota	33
Gráfico 6 – Cena que não gostou	37
Gráfico 7 – Cena mais marcante	38
Gráfico 8 – O que mais chamou atenção	38
Gráfico 9 – Mais interessante no espetáculo	39
Gráfico 10 – Identificação com personagem ou situação	40
Gráfico 11 – É a primeira vez que assiste?	41
Gráfico 12 – Já viu outro espetáculo?	41
Gráfico 13 – Assistiu com a escola?	41
Gráfico 14 – Qual espetáculo?	41

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	8
2 OS ESTUDOS SOBRE RECEPÇÃO TEATRAL E A FORMAÇÃO DO ESPECTADOR	12
3 A ADOLESCÊNCIA	17
4 O <i>ADOLESCER</i>	21
5 METODOLOGIA	28
6 OS ADOLESCENTES ENTRAM EM CENA	31
6.1 POR QUE ASSISTIR AO <i>ADOLESCER</i> ?	31
6.2 A EXPERIÊNCIA DE ASSISTIR AO <i>ADOLESCER</i>	42
6.2.1 Relatos das visitas: quem são e onde estão os sujeitos	42
6.2.2 O universo adolescente: no palco e na vida	47
7 A IDENTIFICAÇÃO DO ESPECTADOR	62
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	69
APÊNDICES	71
APÊNDICE A – Questionário	72
APÊNDICE B – Termo de autorização de uso de imagem	73

1 APRESENTAÇÃO

Quando procuramos por espetáculos de teatro ou suas formas de publicidade (anúncios, comerciais, cartazes), principalmente quando a busca é feita em páginas da internet, duas possibilidades nos são oferecidas: teatro adulto (ou para adultos) e teatro infantil (ou para crianças). Embora acredite que o teatro deva ter como foco receptor o todo social, ou seja, que seja um teatro produzido para que crianças, jovens e adultos consigam lê-lo e extraiam dele impressões através das quais poderão fazer relações com suas realidades ou ações, não se pode negar que esta categorização existe há um bom tempo. Nessa divisão, por conseguinte, quem sai perdendo é a parcela adolescente do público, pois já passou da fase de assistir às peças infantis e pode não se sentir à vontade para ver um espetáculo com temática ou classificação adulta. Não existe a categoria “teatro para adolescentes”.

É nesse contexto que se insere o espetáculo *Adolescer*. Mesmo não sendo a única, pois existem outras poucas peças possuidoras do mesmo foco na cidade de Porto Alegre, a montagem se dirige, como o próprio nome já indica, aos espectadores adolescentes. *Adolescer* é um espetáculo teatral gaúcho da *Companhia de Teatro Déjà-vu* com nove anos de história e que, durante esse tempo, de acordo com dados do site do grupo, levou milhares de jovens ao teatro. As apresentações da montagem já aconteceram em palcos e teatros de diversas escolas na capital gaúcha, em cidades do interior do estado do Rio Grande do Sul e até mesmo em outros estados. Além das temporadas que cumpre em teatros da cidade de Porto Alegre, o espetáculo é apresentado inúmeras vezes ao longo do ano para estudantes, nas próprias escolas ou nos teatros da capital que, de acordo com a disponibilidade, são locados para atender as demandas de vendas da peça. *Adolescer*, portanto, enquadra-se nessa lacuna existente entre os teatros adulto e infantil. Consequentemente, atinge uma parcela de público carente de produções teatrais específicas.

Longe de intencionar defender o tipo de teatro que é *Adolescer* ou fazer qualquer juízo da montagem, acredito que assistir a um espetáculo, seja ele de qualquer gênero, tema ou estilo, é uma forma de conduzir o público ao seu processo de formação como espectador. Reforço essa opinião no fato de que, para muitos adolescentes, o objeto da pesquisa é o primeiro contato que eles têm com o teatro,

tanto com a encenação quanto com a construção teatral (espaço físico). Tal fato suscita muitas possibilidades e descobertas que podem influenciar o comportamento futuro dos jovens e a sua relação com o fazer teatral e com o ser espectador. E, muitas vezes, é a escola que proporciona o contato dos adolescentes com o teatro. No caso do espetáculo *Adolescer*, as escolas entram em contato com a produção, agendam uma data e informam quantos alunos intencionam levar ao teatro. Para Grisa:

[...] esta apreciação de peças teatrais é uma experiência determinante para o reconhecimento da linguagem e encantamento pelo teatro por fazer com que, aqueles que nunca foram impulsionados pela família ou outro meio, possam ter contato com o teatro. (GRISA, 2009, p. 85).

Já expostos e reconhecidos os índices quantitativos referentes ao espetáculo, este trabalho se detém nos fatores e nas variáveis qualitativas, no que diz respeito a esse fenômeno teatral. O que se propõe é uma investigação, segundo a opinião do público, a respeito dos elementos teatrais presentes no espetáculo e demais influenciadores no processo de recepção dos espectadores adolescentes, para averiguar o que permite à montagem se manter há tanto tempo em cartaz.

Como ator integrante do elenco do espetáculo *Adolescer* desde o ano de 2008, pude acompanhar, a cada apresentação, a interação dos espectadores durante e após o momento do acontecimento teatral. No início, essa resposta imediata do público no decorrer da peça e o *frisson* causado ao final de cada apresentação eram encarados como uma forma de carinho, pois, primeiramente, estava na condição de ator ao receber os cumprimentos. Os adolescentes subiam ao palco ou esperavam os atores na saída do teatro para tirar fotos, falar sobre a peça ou mesmo para dizer “é bem assim que acontece” ou “me identifiquei muito com aquela cena”. Houve também casos marcantes. Num deles, uma garota, muito emocionada e com lágrimas nos olhos, chegou até mim para confidenciar que ela passava pelas mesmas situações que os personagens que eu interpretava no espetáculo e que, como pude perceber, isso a machucava e entristecia. Em outra oportunidade, um garoto, também emocionado, disse-me que se sentia da mesma forma que o último personagem e que a distância entre ele e os pais era igual àquela simbolizada na cena.

Por isso, em determinado momento, o olhar que tive sobre essas manifestações começou a se alterar ou expandir, uma vez que eu não estava lá

somente como ator, mas sim, e também, na condição de estudante do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e as manifestações de emoção e identificação passaram a tomar outra importância. Não só o carinho importava. Queria saber o que, em especial, tocava e sensibilizava os adolescentes após as apresentações.

Minha entrada na Universidade aconteceu simultaneamente à entrada no elenco do espetáculo, ambas em 2008. Então, no decorrer dos semestres, e levando em consideração os conhecimentos teatrais e pedagógicos aprendidos na Academia, fui assumindo uma postura mais analítica e reflexiva em relação ao que acontecia antes, durante e após os adolescentes assistirem à montagem. Iniciei, por conseguinte, a me questionar a respeito do que todas aquelas manifestações poderiam significar para o público, o que trariam de novo ou influenciariam no comportamento ou pensamento daqueles jovens. Ao mesmo tempo me perguntava, também, por que o espetáculo causava toda aquela emoção no público adolescente.

O interesse pela pesquisa, portanto, partiu da inquietação em averiguar os porquês da identificação rápida e, muitas vezes, marcante dos adolescentes com o espetáculo. Também por ser uma das poucas peças direcionadas a esse público e possuir tamanha visibilidade, *Adolescer* se torna um forte produto de representação da adolescência atual, um fato que merece ter o estudo aprofundado. A adolescência mostrada na peça, a adolescência vivida nas realidades dos jovens e as inter-relações resultantes do processo de recepção teatral são os fatores motivadores deste trabalho.

Por se tratar, sobretudo, de um estudo do público, ou seja, do espectador teatral, primeiramente, neste trabalho, rememoram-se algumas teorias e estudos da recepção em teatro. Para tanto, faz-se a revisão da origem, a história, as diferentes teorias e o que se aplica hoje em relação a essa área do conhecimento, apoiando-se, principalmente, nas teorias de De Marinis sobre os estudos do espectador de teatro. O fato de assistir – para muitos pela primeira vez – a uma peça de teatro também suscita as relações que essa experiência tem com a formação de espectadores e com a *pedagogia do espectador*, assunto deste capítulo, igualmente.

Nos capítulos posteriores, traçam-se relações entre a adolescência vivida pelos jovens com aquela que é retratada na peça, à medida que se apresentam um pouco da história, origem e concepção do espetáculo *Adolescer*. O que se propõe, portanto, é abordar as intersecções possíveis a partir dos depoimentos dos próprios

adolescentes sobre suas vidas e sobre as questões a que assistiram na montagem.

Após o embasamento teórico, apresenta-se a metodologia adotada para o trabalho. No capítulo seguinte, são mostrados os resultados da pesquisa feita através de questionários e de conversas em grupo com espectadores adolescentes. As opiniões desses jovens são, num primeiro momento, quantificadas para uma posterior análise qualitativa.

Por fim, na última seção desta monografia, tendo por base os depoimentos e as respostas dos próprios adolescentes participantes da pesquisa, problematiza-se a questão da identificação dos jovens com o espetáculo *Adolescer*, a partir de teorias que abordam essa temática. Portanto, busca-se saber de que maneiras a identificação acontece (se acontece) e quais aspectos da montagem conduzem a este processo. Procura-se, assim, encontrar as possíveis respostas para o seguinte problema: “Que aspectos do espetáculo teatral *Adolescer* conferem a identificação do público adolescente com a montagem?”.

2 OS ESTUDOS SOBRE RECEPÇÃO TEATRAL E A FORMAÇÃO DO ESPECTADOR

Mesmo possuindo importância vital para o teatro, pois sem espectador ele não existe, os estudos que realmente levaram em conta o papel desse observador da cena como coautor da obra teatral são recentes. De Marinis (2005) informa que as pesquisas da opinião do público – como era chamada a aglomeração de pessoas que assistiam a um espetáculo – datadas da década de 50 do século XX eram, em sua grande maioria, quantitativas, preocupando-se com números e tratando os espectadores como um grupo homogêneo.

As pesquisas referentes à recepção em teatro nessa época, então, davam mais valor a questões estatísticas do público. Tal fato tornava as análises rasas, superficiais, pois se tomava o público como um grupo comum, uniforme, que partilhava das mesmas opiniões, sendo que, sabe-se, isto não acontece. Como defendem as teorias mais recentes do estudo do espectador, cada um deles, influenciado pelas suas experiências, sua realidade social, histórica e cultural e partindo dos seus “já ditos” (repertório de experiências anteriores, por exemplo) faz um juízo da obra de arte a que assiste.

Essas investigações do público, em seus primórdios, foram precursoras, mas o foco dos estudos de semiologia teatral e da análise dos espetáculos, naquele período era outro. As análises semióticas teatrais, originadas nos anos 30 na Itália, muito influenciadas pelos estudos da linguagem, preocupavam-se com a relação entre os significantes presentes nos espetáculos e seus significados diretos: “Tudo o que está em cena é um signo” (VELTRUSKY, 1940 *apud* DE MARINIS, 2005, p. 19). Assim, tanto objetos reais quanto características físicas de atores, por exemplo, eram signos que possuiriam uma série de significados anexos, de primeiro, segundo ou terceiro grau que estabeleceriam o sentido do espetáculo (DE MARINIS, 2005). Até este período, portanto, o objeto de análise das pesquisas era o espetáculo. Nos anos 50, o foco dos estudos foi outro: o texto dramático. Pensava-se no texto como “o único depositário de significados e valores artísticos que a representação (entidade secundária e subalterna) se limitava simplesmente a traduzir e ilustrar com a ajuda de outros sistemas significantes” (DE MARINIS, 1997, p. 21).

Foi na década de 70 que a teoria teatral começou a estudar o espetáculo relacionando-o com seu contexto comunicativo e, portanto, com a relação com o espectador. Aliás, foi a partir desse momento que as investigações em recepção teatral começaram a tratar a audiência sobre o nome de espectador e não mais de público. Assim, o espectador passa a ser entendido como um indivíduo que possui suas particularidades, sua própria realidade e opinião diferente dos demais, pois, mesmo inconscientemente, acaba sendo influenciado pelo “lugar” onde se encontra para traçar as suas impressões sobre um espetáculo, por exemplo. De Marinis fala dessa mudança na abordagem da audiência:

A passagem da noção de *público*, enquanto entidade sociológica homogênea e bastante abstrata, à noção de *espectador*, entidade antropológica muito mais complexa e concreta, determinada não somente por fatores sociais, senão também, e, sobretudo, por fatores psicológicos, culturais e até biológicos, etc. (DE MARINIS, 2005, p. 106, tradução nossa) [grifos do autor].

Essa nova forma de abordagem do público, ou melhor, do espectador, também foi fruto de uma alteração no objeto de estudos da semiótica teatral. Neste período, o que passa a imperar nas investigações é a *relação teatral*. Passa-se do estudo do texto espetacular para o estudo da compreensão desse texto por parte dos receptores na relação *espectador-espetáculo*. A colocação do espectador e da relação espectador-espetáculo como tema central dos estudos de semiótica teatral se justifica pelo fato de o teatro possuir, por natureza, o caráter de processo comunicativo que se realiza “em presença” (DE MARINIS, 2005).

O teatro, então, é um acontecimento “ao vivo” e coletivo. E essa “presença” necessária ao acontecimento teatral envolve os espectadores, transformando os momentos da assistência aos espetáculos em únicos. Mesmo que a experiência se repita, o espectador de teatro vive o momento de assistir a um espetáculo daquela forma apenas por uma vez (GUÉNOUN, 2004). Como informa Ubersfeld (2005, p. 20), “raramente vamos sós ao teatro e, além do mais, no teatro *não estamos sós*”. Ainda para a autora, as mensagens recebidas pelos espectadores – a multiplicidade de espectadores que reagem entre si – são “refratadas, repetidas e devolvidas em um intercâmbio muito complexo” (UBERSFELD, 2005, p. 20). Diferentemente de outros meios como o cinema, por exemplo, o prazer da assistência a um espetáculo é diretamente influenciado pela presença de observadores ou, como nomeia

Guénoun (2004), de companheiros de jogo. Desgranges (2003) fala sobre essa diferença:

O cinema, provavelmente a atividade artística mais frequentada nos dias atuais, é um bom exemplo desse primado dos eventos individuais, das coletividades solitárias. Normalmente, ir ao cinema sozinho, ou em uma sala vazia, é tão ou mais divertido do que com a sala cheia. O filme está lá, pouco se altera. Pode-se até mesmo pegar uma fita de vídeo e vê-la em casa. Com o teatro, evento que requer a participação do público, acontece o contrário: sem levarmos em conta as questões de conforto, uma sala cheia ou a presença de um bom número de espectadores incendeia o espetáculo, tornando-o mais prazeroso. (DESGRANGES, 2003, p. 22).

Portanto, é na relação espectador-espetáculo que a audiência se coloca, sobretudo, como coautora de um espetáculo teatral. Esse envolvimento, conforme De Marinis (1997), tem um caráter bidimensional. De acordo com o autor, por um lado o espetáculo pode manipular o espectador, induzindo determinadas transformações intelectuais e emocionais – através da criação dos “climas” (iluminação, sonoplastia, tempo, por exemplo) – e conduzindo-o até a adoção de certos comportamentos. Nesta visão o espectador seria um sujeito paciente. No que diz respeito à manipulação feita sobre os espectadores, os espetáculos podem se caracterizar como fechados ou abertos – ou possuírem momentos mais fechados ou abertos – à medida que predeterminam, mais ou menos, o ponto de vista que deve ser adotado pelos receptores.

Porém, por outro lado, essa relação teatral constitui-se, também, por uma “participação ativa do espectador, que pode ser considerado plenamente como 'coprodutor' do espetáculo: ele é, em efeito, o construtor, parcialmente autônomo, de seus significados” (DE MARINIS, 1997, p. 26, tradução nossa). Embora esses dois lados da relação teatral possam ser vistos separadamente na teoria, na prática eles se ligam e acontecem simultaneamente, como informa o autor.

Nas recentes pesquisas, pensa-se numa relação de comunicação entre o espetáculo e o espectador. Essa relação se mostra como uma *interação significativa* (DE MARINIS, 2005), ou seja, da qual surgirão os significados; uma interação produzida em conjunto por atores, espetáculo e espectador. Nessa construção de significados por parte do observador ainda atuam, segundo De Marinis (2005), uma série de fatores que o autor estruturou em um *sistema teatral de precondições receptivas*. Nesse sistema, de acordo com o autor, os fatores sociológicos tradicionais (classe social, grau de educação, profissão, idade, sexo, entre outros)

são levados em consideração pelos espectadores no processo de significação juntamente com os parâmetros psicológicos, cognitivos e não cognitivos do indivíduo. De Marinis (2005), então, lista alguns dos aspectos relacionados a essas questões mais “profundas”: os conhecimentos gerais em teatro que o espectador possui; os conhecimentos que detém acerca do texto ou informações prévias que obteve sobre o espetáculo; as metas, interesses, motivações e expectativas do espectador em relação à obra; e as condições de recepção, como, por exemplo, o lugar que ocupou na plateia, o palco utilizado para a representação, a participação do público e as relações que manteve com outros espectadores – mais uma vez, aqui, demonstrando o caráter coletivo da recepção teatral.

Para que o processo de recepção teatral se complete, portanto, é imprescindível que o espectador detenha um saber mais apurado daquilo que “recebe”, ou seja, que esteja familiarizado com a linguagem, com os elementos, as teorias e características que permeiam determinada obra, tanto no nível da encenação como da atuação. Desgranges (2003) defende que se “instrumentalize” os espectadores para que, só assim, eles possam realmente desfrutar daquilo que veem não somente com um olhar “apreciativo”, mas um olhar técnico – que acabará influenciando nas impressões e leituras que fizerem. De Marinis (2005) fala a respeito dos conhecimentos necessários para que o espectador compreenda um espetáculo teatral:

[...] a noção de *competência teatral*, concebida como o conjunto de tudo aquilo (atitudes, habilidades, conhecimentos, motivações) que põe o espectador em condições de compreender (no sentido mais rico do termo), uma representação teatral. Assim, a competência teatral não é só um *saber*, aspecto segundo o qual ela se identifica com o sistema que acabamos de definir, mas, sobretudo, é um *saber-fazer*, quer dizer, um conjunto de habilidades e de atitudes que permitem ao espectador executar as diferentes operações receptivas. (DE MARINIS, 2005, p. 110, tradução nossa) [*grifos do autor*].

No que tange a essa “capacitação” do público para poder compreender uma representação teatral, Desgranges (2003) defende a formação do observador e, por isso, fala de uma *pedagogia do espectador*. De acordo com o autor:

[...] a pedagogia do espectador está calcada fundamentalmente em procedimentos adotados para criar o gosto pelo debate estético, para estimular no espectador o desejo de lançar um olhar particular à peça teatral, de empreender uma pesquisa pessoal na interpretação que se faz da obra, despertando seu interesse para uma batalha que se trava nos

campos da linguagem. Assim se contribui para formar espectadores que estejam aptos a decifrar os signos propostos, a elaborar um percurso próprio no ato de leitura da encenação, pondo em jogo sua subjetividade, seu ponto de vista, partindo de suas experiências, sua posição, do lugar que ocupa na sociedade. A experiência teatral é única e cada espectador descobrirá sua forma de abordar a obra e de estar disponível para o evento. (DESGRANGES, 2003, p. 30).

Para formar espectadores, de acordo com Desgranges (2003), é preciso, então, implementar medidas e procedimentos capazes de tornar viável o seu acesso ao teatro, um duplo acesso: físico e linguístico. O primeiro diz respeito à possibilidade de os indivíduos frequentarem os espetáculos, enquanto o segundo trata da oferta de ferramentas que auxiliem o espectador na leitura das obras teatrais, ou seja, a compreender a linguagem teatral. Para o autor, nesse processo de formação, é preciso, sobretudo, estimular o espectador a um *mergulho divertido* que amplie sua capacidade de aprender o espetáculo e favoreça “sua socialização, seu acesso ao debate contemporâneo, sua integração e participação sociais” (DESGRANGES, 2003, p. 36).

3 A ADOLESCÊNCIA

Criação do século XX, a adolescência, até hoje, é objeto de estudo para diversas áreas de conhecimento. Psicologia, Sociologia, Comunicação e Educação são alguns dos campos que debatem questões a respeito de quem é o adolescente, como se comporta (individualmente, na família ou em seus grupos de amigos ou de afinidades), o que consome, como evolui cognitivamente entre outros questionamentos. Enfim, esta parcela da população sempre será tema de estudos mais aprofundados.

Para a Constituição Brasileira, de acordo com a lei número 8.069 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, considera-se adolescente aquele indivíduo que tem entre 12 e 18 anos de idade. Porém, definir os jovens dessa fase de desenvolvimento da vida apenas pelo critério da idade – e principalmente em um trabalho como este – não é válido, uma vez que a adolescência, a cada dia, define-se muito mais por uma série de fatores que não são exclusivos à faixa etária.

Na transição de crianças para adolescentes, os indivíduos passam por várias transformações. Eles, então, deparam-se com dois fenômenos: puberdade e adolescência. Conforme Outeiral (2008):

Puberdade (de *puber*, pelos) é um processo biológico que inicia, em nosso meio, entre 9 e 14 anos aproximadamente e se caracteriza pelo surgimento de uma atividade hormonal que desencadeia os chamados “caracteres sexuais secundários”. [...] A adolescência é basicamente um fenômeno psicológico e social. Esta maneira de compreendê-la nos traz importantes elementos de reflexão, pois, sendo um processo psicossocial, a adolescência gera diferentes peculiaridades conforme o ambiente social, econômico e cultural em que o adolescente se desenvolve. (OUTEIRAL, 2008, p. 3)

Como o autor explicitou, outros fatores, que não somente a idade ou as mudanças corporais, definem o período da adolescência. O contexto (social, econômico e cultural) em que os indivíduos vivem (ou transitam) também tem o seu papel no início, duração e manifestação desta fase da vida. A adolescência, portanto, se mostra muito mais um produto social do que biológico. Por isso é que se fala da instituição da adolescência, da sua criação, ou seja, do momento na história da humanidade em que esse termo – e comportamento – se originou.

De acordo com Backes (2011, p. 11), a adolescência é considerada “uma invenção recente datada da segunda metade do século XX”. A autora informa que foi depois da Segunda Guerra Mundial, portanto, que esta fase do desenvolvimento humano ocupou um lugar social, empurrando “a infância para trás e a maturidade para frente” (BACKES, 2011, p. 11), passando, assim, a ser reconhecida como mais uma das etapas da vida.

Contardo Calligaris (2000) fala da adolescência como uma época que dá sequência (ou continuidade) à infância que, de acordo com Ariès (1960 *apud* CALLIGARIS, 2000, p. 61), “é uma invenção moderna”. Conforme Calligaris, a infância foi criada como uma idealização dos adultos, como uma forma de poderem dar continuidade as suas vidas, planos e esperanças frustradas. De acordo com o autor, ela foi o reflexo da passagem de um pensamento de sociedade tradicional, no qual a comunidade é quem dava continuidade à vida dos indivíduos, para um pensamento individualista. No individualismo moderno, a ideia de morte se tornou bastante presente e assustadora. Assim, as crianças, justificadamente superprotegidas e ensinadas com muita atenção e carinho, seriam “a única consolação, a única promessa de algum tipo de continuação ou mesmo de imortalidade” dos sonhos e expectativas dos adultos (CALLIGARIS, 2000, p. 63).

No entanto, em determinado momento da Modernidade, mais especificamente depois da metade do século XX, a época da infância se prolongou, uma vez que era preciso tempo para que as crianças se preparassem para conseguir tudo aquilo que os adultos almejavam. Aí, então, surgiu a adolescência, “um derivado contemporâneo da infância moderna” (CALLIGARIS, 2000, p. 67).

De acordo com o supracitado autor, a adolescência seria um ideal identificatório para os adultos, diferentemente do ideal comparativo com as crianças. Os adolescentes se parecem mais com os adultos por possuírem os corpos maturados e desejos semelhantes como, por exemplo, sexo e dinheiro. Por isso, desde sua invenção, recaem sobre esta fase da vida as expectativas daqueles que já saíram desta época e, também, daqueles que ainda não são adolescentes. Os mais velhos veem nos jovens a possibilidade de viver uma vida feliz e sem compromissos, parte daquilo que, depois de um tempo de vida, pensam não terem experimentado – os “adultescentes”, referidos por Outeiral (2008). Os mais novos, auxiliados pelos adultos – uma vez que são estes que criam já uma imagem adolescente para as crianças (na escolha das roupas, por exemplo) – também

querem assumir este lugar de destaque no ideário social, serem importantes, invejáveis. A adolescência, por conseguinte, torna-se multiplamente idealizada e, nesta confusão, o adolescente real é quem se vê sem saber o que é, como é ou o que deve ser. A solução encontrada: ser mais adolescente do que já se é (CALLIGARIS, 2000).

Por ser uma fase de mudanças individuais, corporais, comportamentais, entre outras, e de cobranças por uma identidade (qual identidade?), a adolescência é uma realidade que necessita de muita atenção. Os adolescentes, por sua vez, perdidos nesses ideários contemporâneos, acabam encontrando outros espaços – que não os próprios adultos – para se identificarem e se formarem. Porém, nesses espaços, muito do que se encontra são as mesmas representações da adolescência, ou seja, modelos de como a sociedade vê (ou acredita que devam ser) os jovens.

Quando se fala em adolescência na contemporaneidade, então, é impossível não destacar a influência que os meios de comunicação, principalmente a mídia de massa, têm no modo como os adolescentes atuais se comportam e se veem representados. Arelada fortemente à ideia de consumo, a mídia pode servir como propagadora de identidades que constituirão os adolescentes. Para Backes (2011), o jovem entra na relação de consumo – produtos, comportamentos e identidades – para não se sentir excluído. Segundo a mesma autora:

[...] o adolescente passou a ser fortemente investido no universo do consumo, passou a compor uma nova fatia de mercado e a ser o “queridinho” das campanhas publicitárias. É o consumo então que, de alguma forma, dá um lugar social ao adolescente. Porém, um lugar falacioso, na medida em que ele também é guindado ao lugar de ideal e passa então a ser “consumido”: de consumidor, ele passa a ser consumido como modelo. (BACKES, 2011, p. 17).

De acordo com Vestergaard e Schroder (2006), o consumo de produtos¹ pode estar vinculado à carência de identidade que os indivíduos possuem, pois obtendo ou adotando os comportamentos veiculados as pessoas confirmam seus valores e estilos de vida, ao mesmo tempo em que conseguem compreender o mundo e seu lugar nele. Os autores falam de um processo de significação:

¹ Aqui considerados não só materiais, mas também ideias e comportamentos divulgados pela mídia.

Estamos aqui em presença de um processo de significação, no qual um certo produto se torna a expressão de determinado conteúdo (estilo de vida e valores). Evidentemente, o objetivo final desse processo de significação consiste em ligar a desejada identidade a um produto específico, de modo que a carência de uma identidade se transforme na carência do produto. (VESTERGAARD; SCHRODER, 2006, p. 74).

Nota-se, portanto, que a adolescência atual é fruto de idealizações, consumo e, por conseguinte, representações. *Adolescer*, o espetáculo teatral estudado neste trabalho, não deixa de se inserir neste contexto de representação dos adolescentes. Por ser teatro e até mesmo por ser uma “imitação” da realidade, a maneira como os jovens são mostrados na peça, bem como as situações que os personagens “vivem”, indiscutivelmente, carregam consigo esses “já ditos” a respeito da juventude.

Porém, neste trabalho, não se intenciona saber se isto é certo ou errado nem se representar o adolescente como ele é mostrado em outros meios é o melhor a ser feito. O que se quer é dar a palavra aos próprios jovens, deixar com que eles falem de suas impressões sobre o que viram encenado no palco. Da mesma forma, não se procurou, neste breve capítulo que falou sobre a adolescência, definir quem é o adolescente atual, ou seja, dizer o que ele consome ou como se comporta. Neste trabalho, é a partir das vozes dos adolescentes espectadores, percebidas através da leitura (e da imaginação do leitor) que eles próprios vão se revelando, mostrando a forma como agem, o que pensam, como falam e demais atitudes que constituem essa “adolescência”.

Partindo-se das temáticas da peça e de sua discussão com os espectadores é que se propõe, através de um trabalho sensível e, às vezes, hipotético, pensar quem são os adolescentes de hoje. Será que a adolescência mostrada no espetáculo é a mesma que os espectadores vivem? Na busca por esta e outras respostas, faz-se necessária uma breve visão sobre o espetáculo *Adolescer*.

4 O ADOLESCER²

O espetáculo teatral *Adolescer* completa 10 anos de história em 2012. A peça surgiu em 2002 da necessidade sentida pela atriz, diretora e professora Vanja Ca Michel, de levar para o palco a adolescência que via em sala de aula. Há 25 anos ministrando aulas de teatro para crianças e adolescentes em escolas da capital gaúcha, Vanja percebeu que não havia um espaço na cena teatral que falasse daquilo que os adolescentes viviam e daquilo que os pais desses jovens gostariam de saber. Como uma forma de propiciar o diálogo entre pais e filhos, então, surgiu o *Adolescer*.

A peça, a cada ano, passa por adaptações na linguagem, nas temáticas abordadas, na trilha sonora, na caracterização dos personagens e nos figurinos, além de renovações no elenco. Atualmente, o espetáculo conta com 11 atores no elenco (cinco atrizes e seis atores) e aborda, em cena, assuntos comuns à adolescência, tais como: busca da identidade e da sexualidade; relacionamento com os pais, amigos e professores; *bullying*; “ficadas”; “tribos”; gravidez na adolescência; violência; preconceito; depressão; suicídio; homossexualidade; pais separados; drogas; lutos e perdas desta fase da vida.

Com linguagem leve e com muitos toques de humor, os artistas se revezam no palco em diferentes cenas com diferentes personagens. Não há uma construção aprofundada de interpretações, e sim uma sucessão de situações vividas por alguns ou muitos adolescentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e social. Como informa a própria autora, *Adolescer*, devido ao número de cenas que se sucedem rapidamente, tem uma linguagem que se assemelha à *internet* e ao videoclipe. Dentre os personagens representados estão pais, professores e adolescentes de todos os tipos (ou “tribos”).

O cenário é simples, pois conta apenas com classes e cadeiras escolares que são rearranjados para formar os diferentes ambientes retratados na peça. Por isso, acessórios e figurinos ajudam na identificação dos personagens e situações mostradas.

² As informações tomadas como base para a construção deste capítulo tiveram como fonte o site do espetáculo (<http://www.adolescer.com.br>), conversas com a autora e o conhecimento pessoal do autor do presente trabalho.

Na trilha sonora estão músicas atuais (aquelas facilmente reconhecidas pelos espectadores adolescentes), e músicas mais antigas, reconhecidas pelos pais e professores desses jovens. As músicas, aliadas à iluminação é que dão os climas aos diversos momentos da encenação.

Outro ponto interessante da montagem são as coreografias. Logo no início do espetáculo os artistas já dançam. Depois deste primeiro momento, ainda ao som da música inicial, aparecem várias cenas da vida dos adolescentes, numa espécie de “vitrine”. Esta primeira “passagem” já se liga à próxima na qual são representados os pais dos adolescentes, num retrato dos conflitos entre pais e filhos.



Figura 1 - Abertura e momentos iniciais do espetáculo

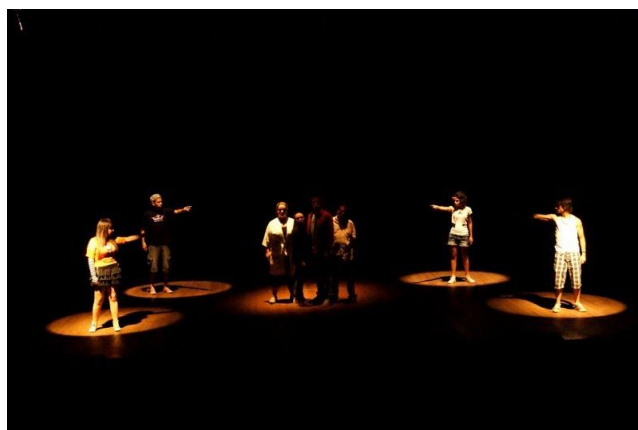


Figura 2 - Cena dos “pais”

Em seguida, sucedem-se cenas que mostram o uso de drogas por adolescentes, utilizando metáforas e símbolos para representar estes produtos. A primeira cena mostra o uso do *crack*, a segunda, o da cocaína e a terceira, o de

ecstasy. Nestes momentos não há texto e o entendimento é propiciado por elementos como iluminação, sonoplastia e a própria ação dos atores.



Figura 3 – Cenas que abordam o uso de drogas

Dando seguimento ao espetáculo – que não para nunca – vem a cena do “ficar”, em que dois personagens (um jovem e uma jovem) se beijam na festa e falam para a plateia o que é isso de “ficar”. Em seguida, a temática abordada é a da homossexualidade. Nesta cena, os meninos ficam “zoando” com o amigo gay das meninas, chamado por eles de “bixinha” do colégio. Com toques de humor a situação se desenvolve até o seu final, no qual um ator (como ator), volta ao palco e fala sobre a homossexualidade.



Figura 4 - Cena do “ficar”



Figura 5 - Cena sobre a homossexualidade

Depois dessa comunicação direta com a plateia, volta a “ficção” do espetáculo numa cena em que seis adolescentes entram num elevador para chegarem até o terraço com a intenção de se suicidarem. Ao longo da viagem, porém, eles são dissuadidos dessa vontade devido à ajuda dada por uma ascensorista que fala da importância de viver.



Figura 6 - Cena do “elevador”

Na sequência, acontece uma dança que já será seguida pela cena da “escola”, a maior do espetáculo. Então, forma-se uma sala de aula com os elementos de cena. Diversas situações são mostradas nesse momento, com muito humor. Aparece o *funk*, a rivalidade entre meninos e meninas, a desatenção dos alunos, entre outras cenas típicas de sala de aula. Com o auxílio dos personagens professores, toca-se em questões referentes à adolescência. A representação desses personagens é feita quase que por tipos. A primeira professora é a “irritada”, com quem a turma não colabora. O segundo professor é o “gostosão” que detém a admiração das meninas e a recusa dos guris. E o terceiro professor é o “velho”, defasado tanto no vocabulário quanto na maneira de lidar com os jovens. Esse momento da peça se encerra com mais uma coreografia.



Figura 7 - Momentos da cena da “escola”

A próxima cena é uma das mais recentes do espetáculo. Nela aparece o personagem “gótico”. Numa consulta a um psiquiatra, mãe e pai reclamam do modo como o filho se comporta. Este é um dos momentos que se diferencia dos demais, visto que não tem a mesma “movimentação” das cenas anteriores.



Figura 8 - Cena do “gótico”

Em seguida – como de praxe no desenvolvimento da ação fragmentada do espetáculo – há as cenas em que meninos e meninas, ao seu tempo, conversam pelo MSN³. Mais uma vez aparecem aqui os assuntos triviais e cotidianos aos adolescentes: aprender a beijar, festas, guris e gurias de quem se está a fim, entre outros. Na conversa dos meninos é que aparece a temática do *bullying*, num primeiro momento virtual, mas que logo se transformará em agressão física (encenada, é claro). No instante da agressão, uma personagem “salva” aquele que está sendo agredido e, numa segunda quebra da “quarta parede”, ela fala para a plateia, como atriz, sobre a violência.



Figura 9 - “MSN” das gurias e dos guris

³ Programa de mensagens instantâneas que permite falar com uma ou mais pessoas através de conversas pela Internet.

A próxima cena é a que toca na questão da gravidez na adolescência. Com pouco diálogo ela se sustenta pela iluminação, música e pela ação dos atores. Esta é outra passagem da peça que não possui a “velocidade” das demais.



Figura 10 - Cena da gravidez na adolescência

Após esta cena, inicia-se mais uma coreografia com música que, em seu final, já dá lugar a outro momento do espetáculo. Num local não necessariamente definível, mas que se pensa como um “quarto”, diversos tipos de adolescentes se encontram para uma conversa que toca em diferentes assuntos: “tribos”, relacionamento com os pais, sexo, entre outros. Em seguida, todos saem desse espaço, permanecendo apenas uma atriz que fala para os espectadores sobre o sentimento dos pais que estão vendo os filhos partirem.



Figura 11 - Diferentes momentos da cena do “quarto”

Ao final, numa cena simbólica, a relação de pais e filhos é representada. A cena não tem falas, mais uma vez. A música e a iluminação é que dão o ritmo da ação e criam o clima. Numa metáfora à falta de escuta mútua de pais e filhos e da falta de jeito que alguns pais têm de lidar com os jovens, um personagem é amarrado por outros dois que fazem o papel de pai e mãe. Ao final, ele se liberta e fala para a plateia sobre a necessidade de os pais entenderem esse momento da vida – a adolescência – e saberem que os jovens nunca os abandonarão. A presença desses momentos que tocam pais e filhos é um dos fatores que justifica o *slogan* do *Adolescer*: “Uma peça para adolescentes que adulto nenhum pode perder”.



Figura 12 - Cena das “amarras”



Figura 13 - Final e agradecimentos

5 METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, três técnicas de pesquisa foram utilizadas: pesquisa bibliográfica, aplicação de questionários e realização de grupos focais.

As referências teóricas que deram suporte ao estudo – e que servirão para análise dos dados obtidos a partir das outras metodologias – foram encontradas em livros e em outros trabalhos acadêmicos.

A escolha pela aplicação de questionários se deu devido ao fato de esse método permitir a coleta de informações, embora muito diretas, em sua maioria, que pudessem ser facilmente quantificadas, comparadas e analisadas. Não houve nenhuma técnica de amostragem para a seleção do público que iria responder aos questionários. Somente foi definido que a aplicação dos materiais aconteceria após as apresentações⁴ do espetáculo *Adolescer* com os jovens que se dispusessem, após o contato comigo ou com meus colegas de elenco, a responder às perguntas. O preenchimento das respostas era feito pelos próprios adolescentes.

O instrumento formulado (Apêndice A) constituiu-se de questões fechadas e abertas, possuindo, assim, alternativas objetivas para simples marcação dos jovens e espaços para que eles desenvolvessem suas respostas dando as suas opiniões em relação a alguns aspectos do espetáculo. Com esta técnica não se queria conhecer intimamente os espectadores, mas sim obter um número elevado de respostas para futura análise. Por isso, para a identificação dos respondentes somente se pediu dados como idade, sexo e escola onde estudavam.

A aplicação dos questionários foi feita após as apresentações do *Adolescer*, em três oportunidades: dias 26 de agosto (um turno – manhã) e 12 de setembro (dois turnos – manhã e tarde). O público definido para a coleta de dados foi o formado pelos adolescentes que assistiram à montagem nesses dias. Essa escolha de público foi feita devido ao fato de as questões da peça (assuntos e cenas, por exemplo) estarem mais presentes na memória para estes adolescentes em relação àqueles que assistiram ao espetáculo há algum tempo.

⁴ As apresentações do *Adolescer*, no período da pesquisa, aconteceram no Teatro Carmen Silva localizado no Shopping DC Navegantes, na cidade de Porto Alegre/RS, nos dias 26 de agosto e 12 de setembro de 2011. O público presente nesses dias era formado por estudantes das redes pública e privada de ensino fundamental e médio da cidade de Porto Alegre e de municípios vizinhos.

A logística era a seguinte: no final da peça teatral, quando os atores agradeciam a presença de todos e davam informações sobre as formas de contato tanto com a produção quanto com eles, a diretora do espetáculo informava a todos os espectadores que os atores estariam na saída do teatro disponíveis para cumprimentos ou para tirar fotos e eu, em seguida, completava a sua fala informando que alguns questionários seriam distribuídos para que o público preenchesse com a sua opinião sobre a peça. Então, com o auxílio de alguns atores, os questionários eram distribuídos para aqueles que chegavam com o intuito de tirar fotos e parabenizar os artistas e também para os jovens que ficavam no entorno.

Por se tratar de um momento breve, pois os adolescentes tinham de voltar para os ônibus com suas turmas para retornarem as suas escolas, o preenchimento dos questionários – aliado à vontade de conversar, tocar ou abraçar os atores e à euforia do momento – não foi como o esperado. Muitas das respostas não foram justificadas e alguns questionários não foram respondidos na sua totalidade. Dos quase 150 distribuídos, apenas 50 questionários puderam ser aproveitados.

E, já que com a aplicação de questionários não se poderia aprofundar as impressões e o contexto dos espectadores adolescentes – um dos objetivos deste trabalho – fez-se necessária a realização de grupos focais para conversas mais esclarecedoras com os jovens. Segundo Costa (2006 in DUARTE; BARROS, 2006, p. 181), “grupos focais são um tipo de pesquisa qualitativa que tem como objetivo perceber os aspectos valorativos e normativos que são referência de um grupo em particular”.

Para a formação dos grupos, o primeiro passo foi entrar em contato com as escolas que haviam confirmado presença nas apresentações. Este contato foi feito por telefone e também por *e-mail*. Após explicar meu trabalho e as necessidades que teria⁵, as escolas – ou seus representantes, após falar com coordenação e direção – informavam se eu poderia desenvolver minha pesquisa com seus alunos. Recebi a resposta afirmativa apenas de um colégio público municipal de Porto Alegre, a Escola Victor ISSLER, localizada no bairro Mário Quintana.

Marquei uma data para ir até a escola conversar um pouco com os estudantes sobre o meu trabalho e para levar as autorizações de liberação de uso de imagem e som da voz (Apêndice B) para que os responsáveis dos adolescentes

⁵ Entre elas estavam: seleção de apenas uma turma ou de, no máximo, 12 alunos; e um local na própria instituição para a realização da conversa.

assinassem. Uma semana antes de os alunos da turma selecionada para a pesquisa irem assistir ao espetáculo, então, fui até a escola, conversei com a coordenadora e entrei na turma selecionada para distribuir as autorizações. Durante pouco mais de dez minutos, conversei com os jovens e esclareci suas dúvidas em relação ao preenchimento do documento que distribuí. Essas autorizações foram entregues para mim no dia em que a escola foi ao teatro.

Poucos dias após o colégio ter ido assistir ao *Adolescer*, então, voltei à escola para a realização da conversa em grupo, que foi filmada para futura transcrição das falas dos jovens. Conduzi a conversa a partir de uma lista de assuntos preestabelecidos, mas aberto às novas temáticas colocadas em pauta pelos adolescentes.

O outro grupo focal aconteceu com meninos integrantes de um projeto social, o *Trabalho Educativo*. O contato com esses jovens foi feito após uma das apresentações da peça, a qual eles assistiram gratuitamente⁶.

Nos capítulos seguintes, portanto, faz-se a apresentação dos dados obtidos a partir da metodologia adotada, concomitantemente à análise dessas informações.

⁶ Maiores detalhes sobre as instituições, as visitas e as conversas com os espectadores adolescentes se encontram na seção 6.1 deste trabalho.

6 OS ADOLESCENTES ENTRAM EM CENA

Neste ponto do trabalho se inicia o estudo de todos os dados e informações coletados através das metodologias adotadas para a sua realização. Deste momento em diante, portanto, as opiniões dos espectadores adolescentes é que darão “corpo” à pesquisa. A partir das falas dos jovens respondentes dos questionários e participantes dos grupos focais é que se desenvolverá a investigação dos fatores que esses indivíduos valorizam no espetáculo *Adolescer* e o que há de comum (ou não) entre suas vidas e aquilo que é representado em cena que possibilite a identificação dos espectadores com a montagem.

Na primeira seção deste capítulo, as respostas dadas pelos jovens que responderam aos questionários serão expostas e analisadas. Na parte seguinte, encontra-se o conteúdo das conversas em grupo e as suas articulações com a teoria anteriormente exposta e com as questões presentes na peça de teatro que serve de objeto de estudo a esse trabalho.

6.1 POR QUE ASSISTIR AO *ADOLESCER*?

Como resultado da coleta de dados feita a partir dos questionários, o que se propõe é uma análise quantitativa das respostas, mas que, em certa medida, pode suscitar aspectos qualitativos referentes à identificação do público com situações e personagens da peça e com as temáticas presentes no espetáculo, por exemplo. Então, o que segue é a exposição gráfica das respostas e a tentativa de, a partir dos números, buscar qualificar as opiniões dos espectadores adolescentes em relação ao espetáculo *Adolescer*.

Nesta pesquisa, o público entrevistado era, em sua grande maioria, de escola pública e com idade entre 13 e 15 anos. Quanto ao sexo biológico, pode-se considerar que metade era do sexo masculino e metade do feminino, pois a diferença numérica é muito pouca (26 gurus e 24 gurias).

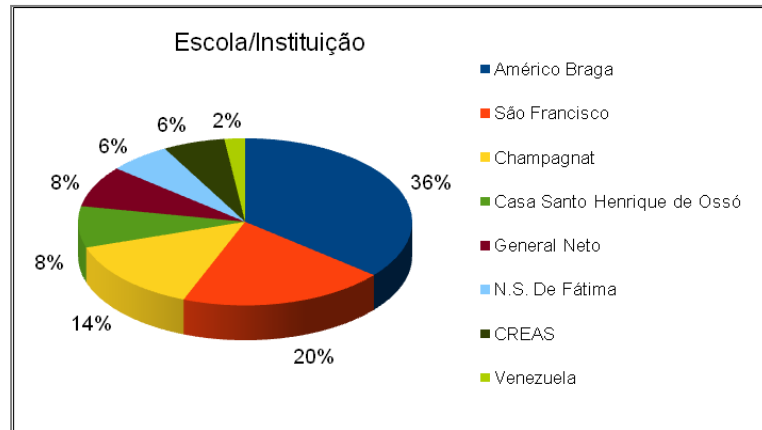


Gráfico 1

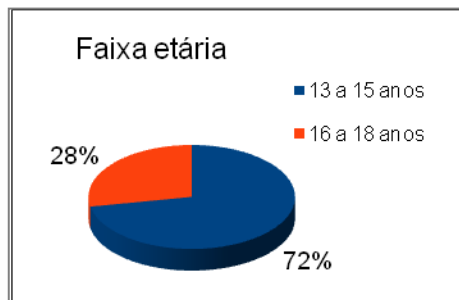


Gráfico 2

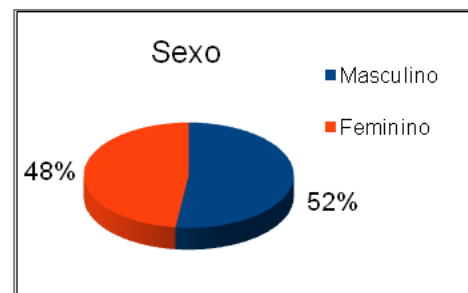


Gráfico 3

Com o intuito de conhecer um pouco mais do público da pesquisa, inseriu-se no questionário uma questão objetiva referente aos meios de comunicação com os quais estes adolescentes têm mais contato, a fim de conhecer os meios que serviriam de referências para o repertório dos jovens. Eles podiam escolher, dentre os oferecidos, apenas dois. Para 56% dos entrevistados, a *internet* é o meio com o qual eles têm mais contato, seguido por televisão e cinema, que foram, respectivamente, a escolha de 36% e 32% do público.

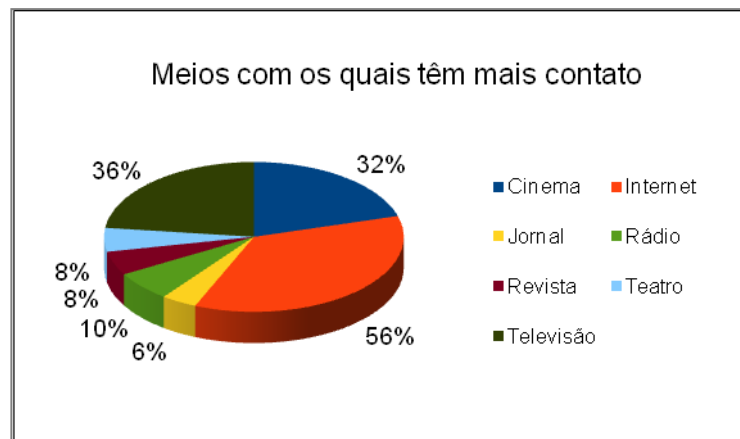


Gráfico 4

Após a caracterização do público pesquisado, parte-se para suas respostas às questões apresentadas no instrumento aplicado. A primeira pergunta pedia aos jovens que avaliassem a peça, conferindo-lhe uma nota. Para a maioria dos adolescentes, numa escala de 1 a 10, a peça recebeu nota 10.

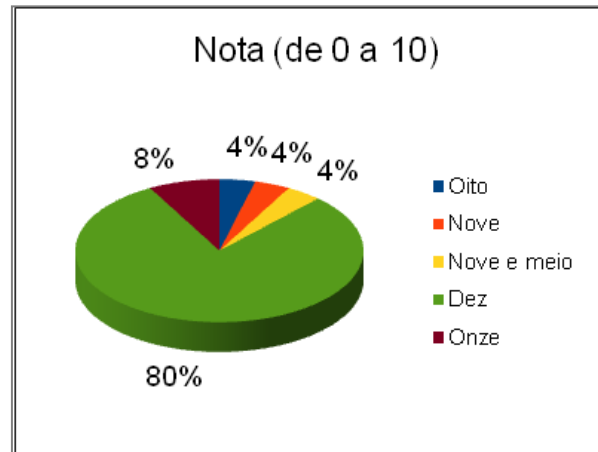


Gráfico 5

Dois adolescentes deram nota 8 para o espetáculo. Para um deles a peça, apesar de falar sobre vários momentos da vida dos adolescentes, deixa de lado a religião. E, para o outro, a peça poderia “chamar as pessoas”, ou seja, pedir a participação do público em alguns momentos.

Já como justificativa das notas de 9 a 10, boa parte das respostas diz respeito à temática principal da peça: o universo adolescente. A seguir, apresenta-se uma lista com algumas das respostas dadas pelos jovens como justificativa da nota.

“Forma de abordar o tema e dinamismo”.
“Tratar a adolescência não é fácil”.
“Porque retrata o cotidiano dos adolescentes”.
“Ótimos atores e passam uma ótima imagem do que somos”.
“Identificação com os assuntos abordados”.
“Tema bacana, nosso universo”.
“Muito legal, é a realidade”.
“Relata realmente a fase da adolescência”.
“Lição de moral”.
“Tudo a ver com a adolescência”.
“Criativo e expressa a vida do adolescente”.
“Divertido e porque me identifiquei com muitas coisas”.
“Ensina muitas coisas”.

A partir destas respostas, percebe-se que a identificação do público com os assuntos e com a “realidade” mostrada na peça promove a avaliação positiva do espetáculo. O fato de se ver representado na montagem, assistir às cenas de sua vida, ou seja, ser o observador de suas próprias atitudes ou realidade (comportamento, assuntos, conflitos), confere a proximidade dos adolescentes com as questões expostas na peça.

Nas mesmas respostas destacadas acima, alguns adolescentes valorizam o espetáculo porque ele “ensina muitas coisas” e é uma “lição de moral”. Neste ponto pode-se remeter ao didatismo dos espetáculos voltados para os jovens. O fato de estes adolescentes perceberem ensinamentos a partir da peça faz com que ela se torne uma peça didática? Ou seja, uma peça que tenha uma “moral da história”? Será este um dos fatores que faz com que as escolas procurem o espetáculo? Ou estes ensinamentos são percebidos naturalmente pelos espectadores e só os apreendem aqueles que os veem?

Assim, faz-se necessária uma pausa na exposição dos dados retirados dos questionários para uma breve discussão sobre o didatismo presente nas peças escolhidas pelas escolas para seus alunos.

Quando a escola vai ao teatro – ou o teatro vai à escola – é pouco provável que seja dada a devida importância à apreciação estética dos espetáculos e à formação prévia dos receptores. O que se quer é fazer uma atividade “diferente”, para sair da rotina e na qual o principal objetivo é o entretenimento (ROSSETO, 2008). Além disso, quem escolhe as peças que serão assistidas são as próprias escolas. Na maioria das vezes, por conseguinte, essa escolha se dá levando em conta apenas o caráter didático das montagens. Assim, o teatro se torna um instrumento para ensino de conteúdos curriculares, uma atividade que, necessariamente, deve apresentar uma “moral da história”. Para Taís Ferreira (2010):

A assistência a espetáculos surge como uma possibilidade de aula extraclasse, momento de festa e alegria, porém sempre em favor dos objetivos didático-pedagógicos da escola. Questões como apreciação estética, a formação de plateias ativas e conscientes e análise crítica dos espetáculos passam muito longe do horizonte de expectativas da maioria dos professores e coordenadores pedagógicos em relação ao teatro ao qual os alunos assistem e ao valor que estas experiências podem ter na vivência destes. (FERREIRA, 2010, p. 17).

A excessiva preocupação com o aspecto instrutivo presente nos espetáculos escolhidos pelas escolas, portanto, pode transformar a experiência de assistir ao teatro “chata e enfadonha, não envolvendo o espectador, não divertindo, não ensinando” (ROSSETO, 2008). A formação do espectador fica, dessa forma, prejudicada, pois o que importa não é a sensibilização que foi proporcionada pela experiência, e sim qual a lição que pode ser dela tirada.

Utilizando as mesmas palavras de Rosseto (2008), “chata e enfadonha” são características que, de acordo com a pesquisa realizada, não podem se aplicar à experiência de assistir à montagem estudada neste trabalho. Em algumas respostas encontramos o fator “diversão” (“Dinâmico e engraçado”, “Divertido”, “Divertido, interativo e encantador”) como justificativa da avaliação feita pelos adolescentes. Já em relação ao caráter instrutivo da peça, pode-se recorrer às informações fornecidas pela produção do espetáculo. No site do *Adolescer*, encontra-se uma breve explicação sobre a peça. Nesta parte existe a pergunta “Por que assistir ao *Adolescer*?”. Na resposta, encontramos o seguinte trecho:

Há 9 anos em cartaz, *Adolescer* é sucesso porque traduz as questões e o comportamento de uma faixa etária tão peculiar. É um espetáculo extremamente social na proteção contra o abandono dos jovens e na prevenção da saúde mental. Os adultos se emocionam com o espetáculo e compreendem muito mais o universo dos adolescentes. Os adolescentes identificam-se e compreendem muito mais esta fase. *Adolescer* faz pensar, promove discussão e promete mudanças. (<http://www.adolescer.com.br> – acesso em: 26 out. 2011).

A promessa de mudanças, a promoção de discussão e o fazer pensar se enquadrariam no aspecto didático do espetáculo, uma vez que este discurso se dirige, principalmente, aos professores e diretores de escolas que procuram a produção da peça para comprar apresentações ou agendar datas para que seus alunos vão ao teatro assistir à montagem. Porém, excetuando-se duas partes claramente didáticas, nas quais as falas são dadas diretamente para os espectadores, *Adolescer* tem seu foco na exposição de situações comuns do universo dos adolescentes sem a preocupação direta de explicar aquilo que está acontecendo.

Acredita-se que a experiência de os adolescentes assistirem a um espetáculo teatral, mesmo que este não possua uma “moral da história”, certamente é pertinente e suscita novos pensamentos e relações que são feitas de acordo com

aquilo que é visto. Para Larrosa (1996 *apud* FERREIRA, 2010), na experiência da leitura – quando ela realmente acontece – a nossa identidade, as nossas crenças e certezas se tornam vulneráveis, colocando em questão aquilo que somos. E, nesse processo, certamente aprendemos algo, pois aquilo que somos ou que acreditamos é colocado em cheque, fazendo com que, por meio da observação, da reflexão e da contextualização, nossos conhecimentos, valores e certezas se reorganizem. Novas ideias se articulam e isso nada mais é do que um aprendizado natural. Ou seja, sem “forçar a barra” (evidenciando o didatismo nas cenas de uma peça de teatro) é possível estimular o aprendizado.

Como foi apontado anteriormente, duas passagens são notoriamente didáticas no espetáculo. Uma delas é um texto dado logo após uma cena que trata da homossexualidade, em que um ator diz para a plateia que a “homossexualidade não é pecado, nem doença” além de informar que “é preciso ser muito homem para assumir um relacionamento com outro homem e é preciso ser muito mulher para assumir um relacionamento com outra mulher”. Na outra parte uma atriz fala com os espectadores a respeito da violência praticada por crianças e adolescentes, num momento que sucede uma cena com a temática do *bullying*.

Pupo (1991 *apud* FERREIRA, 2010) considera essa prática de explicações orais à plateia sobre significados e pontos de vista como um “didatismo autoritário”. Segundo ela, as intervenções didáticas podem se transformar em enxurradas de conhecimento que conferem características de uma aula tradicional à experiência da assistência teatral, na medida em que estas interferências quebram “a fluência da ação dramática e se impõem como uma verborragia desprovida de significado para o desenvolvimento da trama” (PUPO, 1991 *apud* FERREIRA, 2010, p. 19). A autora fala do teatro infantil, mas esta mesma ideia pode ser aplicada ao teatro para adolescentes, uma vez que os estudos neste nicho específico são escassos.

No entanto, mesmo que esses momentos de explicação ao público sejam considerados entraves ao desenvolvimento da trama dos espetáculos, para o público espectador de *Adolescer* que participou da presente pesquisa, essas interferências, aparentemente, não causaram nenhuma insatisfação com a montagem. Este argumento se justifica porque, quando perguntados sobre as cenas que não gostaram, estas partes não foram citadas.



Gráfico 6

Dos 50 adolescentes que responderam o questionário, apenas quatro citaram momentos da peça que não gostaram. E somente um deles justificou sua resposta. Um jovem não gostou da cena da “punheta” porque ela feriu seus princípios. Este é o mesmo jovem que, na justificativa à nota 8 que deu ao espetáculo, mencionou que a peça não fala da religião na vida dos adolescentes. Nas outras respostas, já que não foram explicadas, o que se pode é pressupor motivos para essa escolha. A resposta “Faltou luz” refere-se a um dia em específico de apresentação do espetáculo em que, já na penúltima cena, faltou luz por um minuto, mais ou menos, e o teatro ficou no escuro. Mas, como se percebe, o fato de “não gostar” dessa parte da peça diz mais respeito a um acontecimento que tem relação com o momento da recepção que é externo ao conteúdo do espetáculo. Já na resposta “A que bateram no *nerd*”, o adolescente pode ter querido manifestar sua desaprovação à situação e não aos elementos teatrais da cena. E o estudante que escolheu a cena “Final” como a que não gostou, apesar de não justificar, deu nota 9 ao espetáculo porque não gostou do final. Aqui, então, alguma característica da cena ou do desempenho dos atores pode ter sido o fator que não agradou o jovem.

Quando perguntados sobre a cena mais marcante da peça, “Gravidez”, “Sala de aula” e “Bullying” foram as mais citadas. A cena da “Gravidez” foi escolhida somente por meninas que justificaram sua resposta dizendo que isso “é comum hoje em dia” e que a cena “marca qualquer um”, “foi muito chocante” e “bem representada”. Aqueles que escolheram a da “Sala de aula” o fizeram pelo seu tom “engraçado” e porque “é assim que acontece” na realidade.

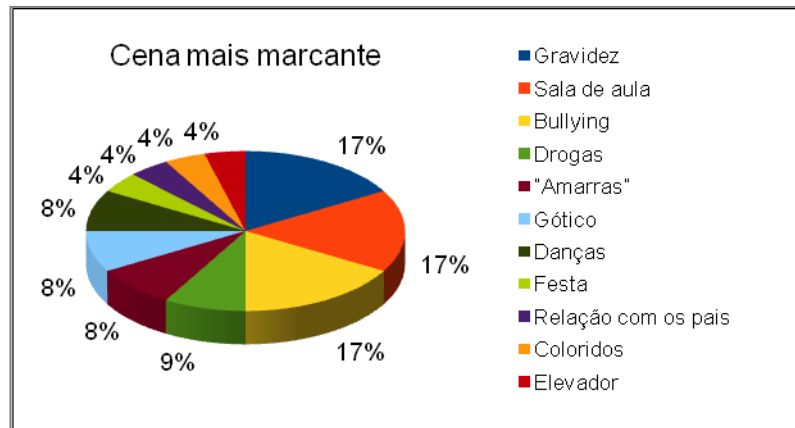


Gráfico 7

Na questão objetiva que pedia aos adolescentes que escolhessem três entre oito elementos do espetáculo que mais tinham chamado a atenção, 76% dos jovens escolheram os “personagens”, e, quase na mesma medida, “coreografias”, “assuntos abordados” e “músicas”, para, respectivamente, 58%, 56% e 52% do público.

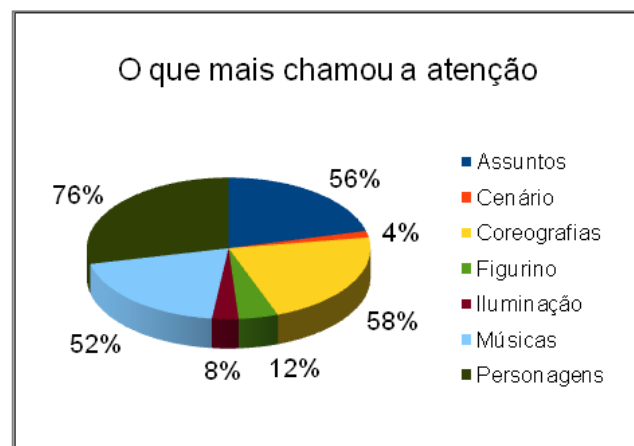


Gráfico 8

O fato desta questão não pedir uma justificativa, faz com que ela se torne apenas um indicativo quantitativo daquilo que os adolescentes valorizaram na encenação. Mas, na questão qualitativa que seguia a anterior, na qual era perguntado o que os adolescentes tinham achado mais interessante no espetáculo e se pedia que justificassem a resposta, praticamente a metade do público (45%) respondeu que os assuntos e temas da peça é que foi o mais interessante. Nas justificativas aparecem frases como “Todos deveriam saber”, “São verdadeiros” e “Lembram muito a gente”.

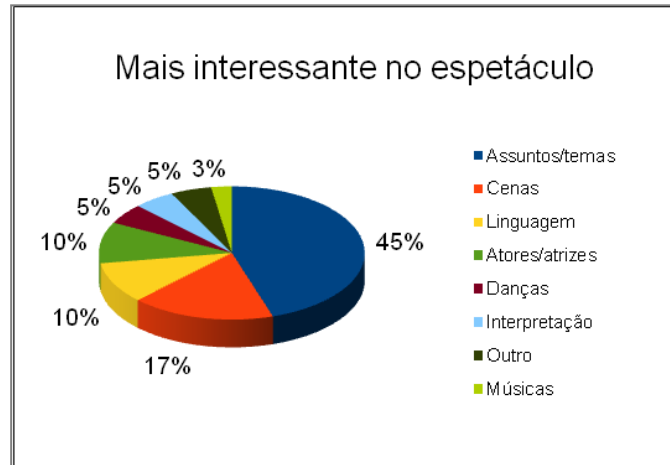


Gráfico 9

Logo depois aparecem, para 18% dos adolescentes participantes da pesquisa, as “cenas” como o mais interessante da montagem. Porém, acredita-se que, de alguma forma, elas se confundem com os “assuntos”, pois estes aparecem nas cenas. Ou seja, um fator é consequência do outro. Em seguida aparecem dois fatores empatados na preferência do público: “linguagem” e “atores/atrizes”.

Quanto à linguagem, de acordo com os próprios jovens, o espetáculo utiliza frases, expressões, gírias e palavras que “nós adolescentes falamos”. No site do espetáculo, na descrição da peça, quando se fala sobre o elenco, diz-se que o elenco da peça é jovem porque “quando jovem ouve texto de jovem a identificação e a aceitação são diretas” (<http://www.adolescer.com.br> – acesso em: 30 out. 2011).

A respeito da escolha dos atores e atrizes como o mais interessante do espetáculo é notória a influência dos impulsos, fantasias, desejos e transformações típicos da adolescência. Pode-se perceber isto nas justificativas: “As loiras porque são muito boas” e “O professor porque queria um professor daqueles”. Essas respostas, portanto, são esperadas vindas daqueles indivíduos que vivem a organização da identidade sexual. De acordo com Outeiral (2008):

A identidade sexual, que começa a se organizar desde o nascimento, adquire sua estrutura, seu perfil definitivo, na adolescência. É nesta etapa da vida que ocorre a passagem da bissexualidade (infantil) para a heterossexualidade (adulta). Esta “passagem” se dá como uma vivência muito importante, tanto socialmente como para o mundo interno do indivíduo. (OUTEIRAL, 2008, p. 17).

O fato de alguns dos atores e atrizes também se enquadrarem num padrão estético largamente difundido pela mídia – esta a qual os adolescentes consomem – também justifica a escolha dos adolescentes por este aspecto do espetáculo. Na oportunidade em que esses jovens assistiram à peça, *Adolescer* contava, no elenco

de onze artistas, com a atriz loira, magra e de olhos claros e com o ator com o corpo malhado. Este perfil de beleza veiculado pela mídia seria o considerado “aceitável”, de acordo com numa pesquisa realizada por Rosa Maria Bueno Fischer (2008). Alguns dos jovens ouvidos pela autora no seu trabalho se mostraram insatisfeitos com seus corpos porque eles não correspondiam ao corpo mostrado pela TV, que é o sarado, malhado, jovem, belo e magro.

Numa próxima pergunta sobre a identificação com algum personagem ou situação da peça, daqueles que responderam, quatro adolescentes disseram ter se identificado com as cenas que abordam a relação entre pais e filhos. No espetáculo, essas cenas apresentam os conflitos presentes nessa relação. Numa das cenas os pais demonstram não compreender os filhos, suas vontades, escolhas e desejos; em outra, não aceitam o jeito de ser de seu filho adolescente que se diz “gótico”; e, no final, numa cena mais simbólica, os pais se mostram distantes do filho e não procuram dialogar com ele. As demais identificações se dão com personagens (que são confundidos com os atores e atrizes, uma vez que os nomes dos personagens, quando utilizados nas cenas, são os nomes reais dos artistas) e com situações do cotidiano dos adolescentes.

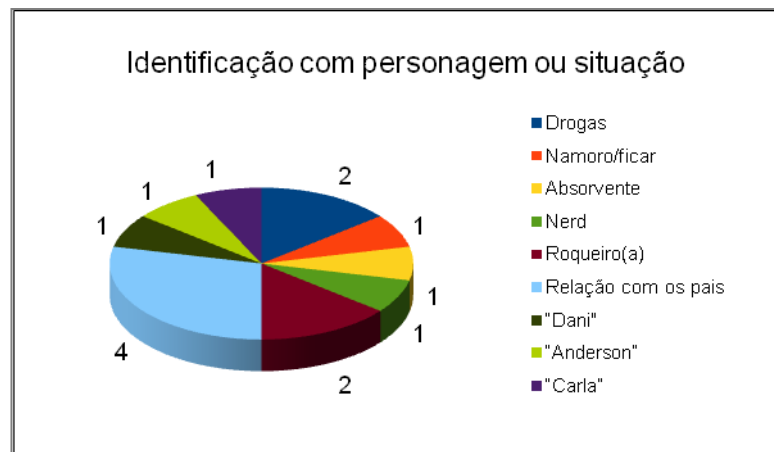


Gráfico 10

É importante salientar que, para 90% do público pesquisado, esta foi a primeira vez que assistiram ao *Adolescer*. Porém, não foi a primeira vez no teatro para 60% dos adolescentes que já haviam ido a outras peças. Esta assistência a outros espetáculos se deu com a escola para 80% dos jovens.



Gráfico 11

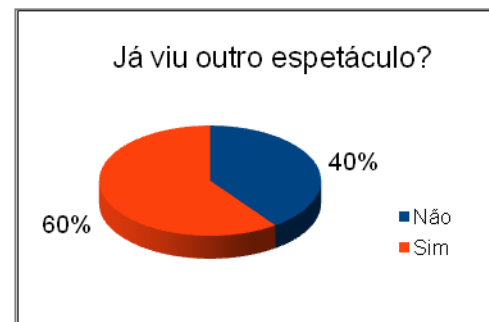


Gráfico 12



Gráfico 13

Mais uma vez aqui se salienta a importância da escola como instituição que conduz os adolescentes ao teatro, escolhendo as peças e propiciando a experiência de espectadores para seus alunos. Nesta pesquisa, como foi apontado pelos próprios jovens, as montagens escolhidas pelas escolas são, em sua maioria, direcionadas ao público infantil.



Gráfico 14

6.2 A EXPERIÊNCIA DE ASSISTIR AO *ADOLESCER*

Nesta seção do trabalho, os depoimentos dos espectadores, obtidos a partir das conversas em grupos focais, serão analisados, traçando-se as relações das opiniões dos jovens com o que acontece em cena no espetáculo *Adolescer*. Porém, antes de apresentar o conteúdo e a análise dessas conversas, faz-se necessária uma exposição de como elas aconteceram, na tentativa de mostrar, ao menos um pouco, a realidade dos espectadores participantes da pesquisa. Nesses relatos, além da descrição dos momentos de bate-papo, apontam-se algumas características do contexto onde os adolescentes vivem e alguns aspectos subjetivos presentes na realização desta etapa do trabalho. Os relatos das visitas às instituições que participaram da pesquisa, então, encontram-se a seguir.

6.2.1 Relatos das visitas: quem são e onde estão os sujeitos⁷

Visita à Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Victor Issler

Como combinado com a supervisão na semana anterior, cheguei à escola Victor Issler na segunda-feira, dia 29 de agosto de 2011, às 8h30 para conversar com um grupo de alunos que assistiu ao *Adolescer* na sexta-feira anterior, dia 26 de agosto. Para a gravação dessa conversa, junto comigo foi Moa Junior, iluminador da peça.

Encontrei o portão de entrada aberto e logo me dirigi à sala da diretoria para encontrar Ana Carolina, coordenadora da escola. Mas, lá chegando, fui informado de que ela ainda não chegara. Então, falei com a professora de História que me conduziu até a sala em que a turma C12 estava tendo aula de Português. Como era um dia de muita chuva, muitos alunos não foram à aula e, por isso, as turmas C11 e C12, ambas de 7^a série do Ensino Fundamental, estavam reunidas na mesma sala.

⁷ Aqui, os sujeitos são entendidos como os espectadores adolescentes participantes da pesquisa.

Entrei na sala e, no mesmo instante, percebi uma recepção muito diferente daquela da semana anterior quando fui comunicar aos alunos sobre o meu trabalho. Se antes eles estavam desconfiados e quietos, desta vez mostravam-se sorridentes, interessados e eufóricos com a minha presença.

Pedi permissão à professora para retirar da sala aqueles estudantes que assistiram ao espetáculo e que entregaram as autorizações de uso de imagem assinadas para mim. Dos doze alunos que tinham entregado as autorizações, apenas metade estava na aula. Para aqueles que estavam, então, pedi que me acompanhassem até a sala da biblioteca, local onde se desenvolveria a nossa conversa.

Tivemos de esperar alguns minutos até que a sala da biblioteca pudesse ser ocupada, pois estava sendo limpa por uma funcionária da escola. Os alunos, então, aguardaram numa outra sala de aula e eu entrei na biblioteca para organizar o espaço. Em seguida, os estudantes puderam entrar e se sentaram em volta da mesa que indiquei. A câmera já estava posicionada e ligada quando dei início à conversa.

Eram quatro meninas e dois meninos: as gurias Bru, Cib, Kas e Nat (todas com 13 anos de idade) e os guris Cle e Hel (com 14 e 13 anos, respectivamente). Eles largaram as suas mochilas e sentaram-se quietos. Minha primeira atitude foi entregar aos jovens pedaços de papel nos quais pedi que escrevessem uma ou duas palavras que resumissem o que acharam do espetáculo, o que mais gostaram ou o que chamou a atenção (personagens, situações). Depois de um minuto, todos já tinham realizado a tarefa e, portanto, dei início à conversa em grupo. Um por um os estudantes tiveram de mostrar suas palavras e dizer por que escreveram aquilo.

E assim a conversa se desenrolou. Lembramos de cenas e personagens, relacionamos acontecimentos da peça com fatos do cotidiano dos adolescentes, comparamos algumas situações. Falamos do que aconteceu no espetáculo e do que acontece na vida daqueles jovens que ali estavam.

As meninas dominaram a conversa, talvez por serem amigas, talvez porque menina fala mais que menino. Os guris ficaram mais quietos, mas, quando perguntados, falavam a sua opinião sobre os assuntos que estavam sendo discutidos. Todos respeitavam os colegas, deixando-os concluir as suas falas. Ajudavam-se, lembravam de nomes, filmes, personagens, amigos, professores. Ao longo da conversa, parece que fui integrando-me aos adolescentes, ou seja, eles não tinham tanto receio em tocar em assuntos particulares e compartilhavam-nos

com o grupo. Minhas perguntas e colocações eram feitas tentando conduzir a conversa para os pontos que queria abordar. É claro que, às vezes, os próprios jovens começavam a falar de algo que não havia pensado e eu deixava que o assunto se desenrolasse, pois percebia que poderia tocar em pontos que não imaginava, mas que seriam pertinentes. Pude perceber que além do espetáculo, os adolescentes valorizaram as variáveis envolvidas no processo de assistir ao teatro com a escola: chegar antes no teatro e interagir com estudantes de outra escola, as conversas no meio do espetáculo, o “escurinho”, a saída do teatro, as “ficadas” com os guris de outro colégio, as gurias e os guris bonitos. Tomei conhecimento de outros fatores que fizeram da experiência de assistir ao *Adolescer* uma experiência “divertida”.

Ao final, perguntei se os adolescentes tinham gostado da conversa. Eles falaram que sim e disseram que não são muitas as oportunidades que têm de se abrir, de contar os seus problemas e expressarem as suas opiniões. E, realmente, percebi que eles se sentiam à vontade quando falavam de tudo o que conversamos, lembravam de situações da sua vida e compartilhavam desejos, ideias e frustrações. Agradei a colaboração de todos e me despedi. Os estudantes, então, disseram que eu poderia voltar mais vezes à escola para conversar com eles.

Saí da escola às 10h, encantado, surpreendido e pensativo em relação aos comentários dos jovens e à valoração que dão a certas questões que passavam despercebidas para mim, tanto em relação ao espetáculo quanto em relação aos seus cotidianos.

Visita à Casa Santo Enrique de Ossó

A *Casa Santo Enrique de Ossó*, que visitei no dia 02 de setembro de 2011, fica localizada no bairro Santa Tereza, em Porto Alegre. Ela é mantida pela Associação de Ensino e Assistência Social Santa Tereza de Jesus, uma entidade religiosa católica. Agendei a visita durante a semana com um dos professores que trabalha no local, Maicon Maccari. Como me informou, mesmo sendo atuante na área de contabilidade, ele se encarrega da parte de orientação dos adolescentes e desenvolve dinâmicas de integração com os jovens.

Junto de mim, novamente, estava Moa Junior, proprietário da câmera utilizada para gravar a conversa. Chegamos ao local combinado com o professor às 13h40 e esperamos por ele numa esquina próxima à instituição, pois, como Maccari havia informado, o acesso de carro até o local era difícil porque se dava através de um beco de chão batido.

O professor veio até o nosso encontro e seguimos com ele, numa caminhada de 3 minutos, até a instituição. No caminho, ele nos explicou como funcionava o seu trabalho e informou que, dos adolescentes que assistiram ao espetáculo na sexta-feira anterior, dia 26 de agosto, somente quatro estavam na Casa porque os demais tinham ido a um passeio. Disse, ainda, que estes jovens com os quais eu conversaria participavam do projeto chamado de *Trabalho Educativo*. Este projeto atende os meninos e meninas de 14 até 16 anos de idade. Os adolescentes, três vezes por semana, vão até a Casa para terem aulas de informática e realizar outras atividades, como esportes, jogos, conversas e passeios (parque de diversões, pizzaria, teatro e museu, por exemplo).

Entramos no beco e em seguida chegamos até o lugar onde funciona o projeto educativo. Uma casa simples, com um grande portão de metal. Ao entrar, fomos conduzidos até a sala dos computadores, local onde os adolescentes, nos seus *orkuts* ou *MSN's*, esperavam para a conversa comigo. Cumprimentamos os jovens (quatro meninos e uma menina) e também fomos apresentados à Irmã que coordena o serviço, uma simpática senhora. Ela, muito feliz com a nossa visita, perguntou-me se gostaria de conhecer o espaço, ao que respondi afirmativamente. Passamos por uma sala de aula com algumas mesas redondas, cadeiras e um quadro-negro, local onde as crianças e adolescentes realizam as atividades (projetos) e fazem seus temas (pois ficam na casa no turno inverso ao da escola). Entramos na modesta cozinha e fomos ao pequeno pátio de chão de cimento. Retornando ao interior da casa, vimos mais uma sala de aula com as paredes decoradas com os trabalhos dos jovens (cartazes, desenhos e fitas penduradas) e fomos até o local onde se desenvolveria a conversa: uma sala maior que as demais, com grandes espelhos em uma das paredes e com colchonetes e cadeiras à disposição.

Enquanto Maicon foi buscar os alunos na sala de informática, fiquei organizando o espaço. Preferi dispor colchonetes pelo chão, formando um círculo, para que os jovens se sentissem mais à vontade. Assim que eles chegaram, foram

se sentando. O professor se sentou num banco ao lado e participou da conversa na condição de ouvinte, na maior parte do tempo. Com a câmera já posicionada e pronta para gravar, dei início ao bate-papo.

Primeiramente me apresentei aos adolescentes e revelei um pouco do que estava fazendo ali. Em seguida, pedi que cada um se apresentasse dizendo o seu nome e idade. Participaram da conversa os adolescentes Adri (15 anos), Fab (15 anos), Igo (14 anos), Lui (15 anos) e a menina Let (15 anos). Depois de dizerem seus nomes e idades, começamos a conversar sobre as questões referentes ao espetáculo. Ao longo da conversa outros temas iam surgindo e, de acordo com a pertinência, eu pedia que os jovens falassem mais sobre esses assuntos. Já nesse início de bate-papo, retirei da minha mochila uma caixa de biscoitos de chocolate e percebi os olhares de aprovação dos jovens. Rapidamente os biscoitos desapareceram e continuamos a conversa.

Dos cinco adolescentes que estavam ali, apenas a menina não tinha assistido à peça, mas ali estava para não ficar sozinha na sala dos computadores. Ela ficou como ouvinte da conversa. Dos quatro meninos, somente um não falava muito (Lui), parecia mais retraído, fechado. Maccari viria a me explicar, depois da conversa, que ele é normalmente assim, mas que, aos poucos, está começando a interagir melhor com os colegas e professores. Os outros três meninos eram bastante falantes. Seus comentários se complementavam, ajudavam-se. Mas dois deles (Igo e Fab), algumas vezes, faziam piadas dos comentários do outro (Adri).

A conversa fluiu bem, pois os adolescentes se sentiram à vontade em expressar suas opiniões e ideias a respeito dos assuntos e cenas do espetáculo. Mostraram-se interessados em questões que, até então, não havia pensado. Um dos comentários que mais me marcou foi a pergunta de um deles: “Como é que vocês saem com uma roupa e já entram com outra ou do outro lado 'tri' rápido?”. Após explicar um pouco como são as coxias, o palco, a rotunda e os camarins eles entenderam como isso acontecia. Um deles até mencionou que “sabia que tinha um lugar lá atrás para vocês [os atores] passarem”. Parte disso, em minha opinião, demonstra um pouco da descoberta de algo novo e do fascínio que isso pode causar, uma vez que todos eles nunca tinham ido ao teatro até assistirem ao *Adolescer*.

Após uma hora de conversa, pedi que os meninos respondessem a um questionário com algumas perguntas sobre a peça. E assim eles o fizeram, com a

minha ajuda para algumas palavras ou perguntas que não entendiam. Depois disso, agradei a participação de todos e reforcei o convite feito pela diretora do espetáculo de eles comparecerem na próxima apresentação.

Arrumei a sala, guardamos a câmera e, antes de sair, fomos até a sala da Irmã para nos despedirmos. Ela, mais uma vez, agradeceu a nossa presença com uma perceptível satisfação no rosto. Dei “tchau” para os adolescentes que já estavam nos computadores vendo vídeos no *youtube* ou entrando nos seus *messengers* novamente, mas, antes de sair, eles pediram o meu *MSN*. Então, fui de computador em computador informando o meu e-mail e ajudando-os a me adicionar como contato nos seus aplicativos. Assim que todos já haviam me adicionado, despedi-me e, desta vez, saí. Maicon nos acompanhou até o local onde havíamos deixado o carro. No caminho, mencionou a importância que essa conversa teve para ele e para os jovens. Ele também disse que, sempre que quiséssemos, poderíamos retornar à instituição para auxiliá-lo nesse trabalho com os adolescentes. Com um “até logo”, despedimo-nos.

Na volta, as respostas e os comentários dos meninos não saíam da minha cabeça. Mas, mais forte que isso, um desejo meu de ajudar se tornava ainda maior. Saí de lá com vontade de voltar, de realizar alguma oficina de teatro com aqueles adolescentes. Por isso, mantive contato com Maicon e, desde então, em todas as sextas-feiras que se seguiram a este dia, fui – e continuo indo – voluntariamente até a instituição para desenvolver atividades de teatro com os jovens e também para conversar sobre questões relacionadas as suas adolescências.

6.2.2 O universo adolescente: no palco e na vida

Na conversa realizada com o grupo da escola Victor Issler, a questão abordada na peça *Adolescer* que mais marcou os jovens e com a qual eles mais se identificaram, como se percebe através de suas falas, foi o conflito com os pais. Para as meninas, principalmente e, talvez, por terem dominado a conversa, este conflito tem muito a ver com a comparação que seus pais ou responsáveis – pois algumas são criadas por tios ou padrinhos – fazem delas em relação aos irmãos.

Esta insatisfação com a constante comparação feita pelos responsáveis pode ser vista nos depoimentos de Cib, Bru e Nat⁸.

Cib - É porque os meus pais não gostam muito do jeito que eu me visto porque eu sou roqueira e os meus pais não gostam do jeito que eu me visto. [...] Eles ficam me comparando. Tudo o que a minha irmã mais velha faz eles acham que eu devo fazer também. E eu não gosto.

Bru - O meu nome é Bru, eu tenho 13 anos. Eu gostei porque eles eram bem agitados e no final, assim, os pais conseguiram compreender que... o jeito que eles são, porque no começo eles não aceitavam. E aí o meu pai, *tipo assim*, ele quer que eu seja, *tipo assim*, quase que nem a minha irmã mais velha, mas eu não gosto muito de ser como ela é, porque ela é muito agitada e ela briga muito e eu não quero ser como ela. E *daí* o meu pai não aceita.

Nat - O meu nome é Nat, tenho 13 anos e eu botei “comparação” porque eu acho muito chato que os pais comparem os filhos e os meus pais me comparam muito com os meus irmãos. Eles dizem “Ah, o jeito que a gente fala contigo a gente nunca falou com eles, tu não *tem* que ser diferente deles, tu *tem* que ser igual a eles”. Mas eu sempre falo pra eles “Não, não sou igual, cada um cada um, ninguém é igual”. A gente pode ser igual pra uma pessoa, mas a gente, juntos, ninguém é igual. Aí ela começa a me xingar e tudo, mas eu não tenho que ser igual, eu não quero ser igual. [...] Então, ela tem que pensar um pouquinho, se colocar no nosso lugar, ver que a gente não tem que ser igual a ninguém, a gente tem que ser do jeito que a gente pensa que tem que ser. Só que ela não entende isso. E eu gostei muito daquela parte em que os pais ficam comparando os filhos.

Eu - Que parte que é?

Nat - Que a guria diz assim “Ah, os meus pais me comparam muito com os outros”. É uma magrinha loirinha que fala.

Eu - Ah, numa parte que é quase no final, que ela diz que os pais ficam sempre comparando ela, daí não aceitam ela do jeito que ela é.

Nat - É, não aceitam. Porque os meus pais me comparam com os meus irmãos, então essa parte me marcou muito porque tudo ali tem a ver comigo.

A partir destas falas, nota-se que um dos motivos que fez com que o espetáculo fosse tão bem quisto pelos jovens que ali estavam nessa conversa em grupo foi o fato de ele tratar de temas recorrentes na vida dos adolescentes. Por isso, talvez, seja possível acontecer a identificação dos espectadores com as situações e personagens da peça.

Adolescer toca em questões que, de alguma forma, estão presentes no dia a dia dos adolescentes. Para os meninos do *Trabalho Educativo*, um dos assuntos que ficou na lembrança foi o momento da peça em que uma personagem fala da necessidade da mãe ser mãe e não somente amiga.

⁸ A transcrição das falas dos jovens participantes das conversas mantém algumas das expressões utilizadas por esses indivíduos em seus modos de falar, uma vez que a linguagem constitui o sujeito e também determina o seu modo de inscrição em um dado contexto sócio-histórico. Nas perguntas, como uma forma de aproximação com o público, a linguagem adotada também transgride, por vezes, os preceitos do Português. Assim, as expressões que não seguem as normas da língua portuguesa, nos trechos selecionados das conversas, estão grafadas em *itálico*.

Igo - Tem uma parte que o *cara* da bolachinha e outros conversam que uma guria fala que “A minha mãe não quer ser mais minha amiga” e uma outra fala “Mas como a tua mãe vai ser tua amiga? A mãe é uma só”. Uma coisa assim.

Fab - Amiga tem um monte e mãe é uma só.

Igo - É.

Eu - E isso serve pra pai também, *né?* (*silêncio*) Ou serve mais pra mãe?

Fab - Mais pra mãe.

Adri - Pra mãe. Porque os pais são os que mais abandonam.

Igo - É, a mãe fica mais do lado, assim, do filho. E se não é a mãe, às vezes, que fica, tem gente que mora com a vó. É difícil um pai ficar sozinho.

Fab - (*rindo*) Tu, *negão* (*para Adri*), *tá ligado* na parte que tu *falou* que os pais são os que mais abandonam? Eu ia perguntar se quando tu *chegar* o teu pai vai *tá* em casa... (*risos*)

Constata-se, nas falas dos guris, que este momento da peça foi marcante porque aborda questões de constituição familiar e da necessidade de, muitas vezes, a mãe assumir o papel de mãe e de chefe de família porque, como os adolescentes disseram, nas suas realidades, “os pais são os que mais abandonam” os filhos. Na última fala de Fab, por exemplo, percebemos que, de alguma forma, ele insinua que o pai de Adri não é muito presente na vida do jovem.

Nessas conversas em grupo, pode-se perceber a intimidade que os adolescentes têm com alguns assuntos que são expostos nas cenas do espetáculo. Para as meninas da escola Victor Iessler, a cena da gravidez foi considerada a mais triste da montagem.

Eu - E essa cena é triste porque ela é bonita, é diferente?

Nat - Eu acho que é porque a gente se põe no lugar dela.

Cib - E também porque acontece isso.

Eu - E vocês conhecem alguém que já tenha...

Cib - A amiga da minha irmã.

Eu - É? E que idade que ela tem?

Cib - Ah, acho que uns 15, 16 anos.

Nat - Eu conheço uma menina de 13.

Cib - É, mas o pai assumiu. É, e a nossa colega *tá* grávida.

Bru - Só que *daí* ele disse que *ia* casar com ela e assumir o filho. Ela tem 14 anos e ele, acho que uns 18, 19.

Cib - Por aí.

Para as gurias, esta situação da gravidez na adolescência é um acontecimento próximo. Como se vê, até uma colega de aula está grávida. E, ao mesmo tempo em que reconhecem esta passagem do espetáculo como familiar ou próxima de suas realidades, percebe-se, a partir de uma das falas de Nat, que as adolescentes podem se colocar no lugar da personagem e imaginar o que fariam se isso acontecesse com elas. A partir do teatro, portanto, as espectadoras refletem

sobre questões bastante complicadas, põem-se no lugar da adolescente grávida, por exemplo, e se perguntam o que fariam se isso acontecesse com elas.

De acordo com o depoimento das meninas, é possível pensar que as situações abordadas em *Adolescer*, mesmo que ainda não vividas pelos jovens, podem servir como “incentivadores de reflexão”, o que, por conseguinte, pode atuar no processo de construção de conhecimento dos adolescentes. Por meio da ação – no caso, da assistência ao espetáculo – os indivíduos podem “situar seu eu em relação ao objeto ou ao outro” (FUCHS, 2005, p. 10), ou seja, colocar-se no lugar do outro para (re)pensar suas ações. Este processo foi descrito como descentração por Jean Piaget. Assistir aos acontecimentos mostrados na peça, então, possibilita aos adolescentes pensar, refletir e fazer juízo sobre as próprias atitudes ou de seus amigos, colegas e familiares. Para Melo (2009, s.p.), na adolescência, o jovem “exercita ideias no campo do possível e formula hipóteses, tem o poder de construir à sua vontade reflexões e teorias”. Para a autora, a partir da capacidade de descentra-se, o adolescente começa a definir conceitos e valores.

Já na conversa com os meninos do segundo grupo, um dos assuntos abordados na montagem, mesmo sendo considerado pelos jovens como uma atitude “errada”, estava presente ali mesmo no relacionamento com os colegas: a prática do *bullying*. Na peça, um adolescente é enganado pelos “amigos” na internet, depois sofre agressões físicas destes mesmos indivíduos e é ajudado por uma menina que, em seguida, fala sobre a violência. Os guris, na conversa, disseram que essa parte era triste porque ficavam “zoando com o *cara*”. Porém, frequentemente, após as falas de um dos meninos (Adri), os demais davam risadinhas ou faziam piada, prova de que o *bullying* é praticado por eles mesmos. Na colagem de falas a seguir, nota-se que um dos meninos lembra-se de situações que já viveu e se percebe o posicionamento dos outros em relação a esse assunto.

Adri - Na parte também que o gurizinho, que aquele *cara* que ficava no computador e não sabia nada, pegaram e *deram* nele. Aquela parte ali eu lembrei.

Adri - Naquela parte ali todo mundo começou a rir.

Eu - Na que *tavam* espancando ele?

Adri - Uhum... é claro, *né*, todo mundo gosta quando espancam uma pessoa. (*silêncio*) E aí a guria veio ajudar ele falando que o que mais acontece no mundo é isso... dos valentões.

Adri - Eu estudava no (nome do colégio) e fui pro (nome do colégio).

Eu - E tu *saiu* de lá porque tu te mudou?

Adri - Não.

Lui - (*rindo*) Porque ele era muito espancado. (*risos*)

Fab - (*rindo*) Sofria muito *bullying*.

Adri - Não era não.

Como se nota nessas falas, de acordo com os colegas, Adri já foi vítima de *bullying* na escola, mas ele nega que isso tenha acontecido. Porém, é interessante a escolha de palavras feita pelo jovem. Ele diz ter “lembrado” da situação em que bateram no personagem e isso permite a formulação da hipótese de que isso pode ter realmente acontecido com ele, pois ele lembra, ou seja, traz à memória um momento vivido semelhante ao encenado na peça.

Outra cena presente no espetáculo que se mostrou comum ao dia a dia das meninas da escola municipal foi a que aborda a homossexualidade. Na peça, um adolescente é motivo de chacota para os outros que ficam fazendo piadas porque ele anda somente em companhia de meninas.

Kas - E também teve uma parte de preconceito por causa do gay que ele *tava* andando com as gurias. Porque parecia o cotidiano de muitas pessoas que são gays e homossexuais.

Cib - Eu tenho um primo gay. Só que ele não é muito assumido assim. Ele fecha o armário (*risos*).

Eu - E essa coisa dos gurus “tirando uma” com o guri que é amigo das gurias, isso acontece aqui no colégio?

Bru - Aqui acontece.

Kas - Às vezes sim.

Cib - A T. fala que o L. era gay e que fui eu que tirei a “gayzice” dele porque ele gosta de mim.

Bru - E zoam com a cara dele, chamam ele de gay, e falam “Aquele cara quer ficar contigo”.

Kas - Ele é bem legal.

Cib - E o cabelo dele é que nem o do Justin Bieber. Só que ele cortou e o Justin Bieber também cortou o cabelo.

Eu - Agora o Justin não tem mais aquela franja?

Bru - Não, agora ficou mais decente, nem parece que ele é gay.

As gurias mostram intimidade com o assunto, pois um de seus colegas sofre o mesmo preconceito visto na cena da peça. Ao mesmo tempo, nessas falas, embora as jovens falem do assunto com naturalidade, visto que a homossexualidade cada vez mais está sendo discutida e presente na mídia, é possível notar que esta orientação sexual é tida como “doença” para alguns colegas (“gayzice”). Também, para uma das meninas (Cib), a homossexualidade parece estar ligada às representações. No caso, ao cortar o cabelo e não ter mais a franja, o cantor *teen*, de acordo com a menina, não parece mais gay, como se aquele corte de cabelo fosse o definidor de seu gênero. Em sua fala, a jovem também dá a entender que parecer gay não é legal.

Neste momento do espetáculo, na *cena da “bixinha”* do colégio, por se tratar de uma cena curta (assim como a maioria das constituintes do espetáculo), a

representação do personagem gay é feita de forma estereotipada. Para Paul (1998 *apud* NUNAN, 2003, p. 61), “o estereótipo, em si, pode ser entendido como um comportamento funcional e adaptativo, pois com frequência é uma forma de simplificar e agilizar nossa visão do mundo, julgando pessoas e situações em termos de categoria”. Embora possua este caráter limitador, a escolha desta interpretação na cena é proposital, pois o preconceito com os gays no colégio, geralmente, manifesta-se contra aqueles que aparentam ser mais efeminados. Então, a identificação do personagem é facilitada pelo estereótipo.

Os acontecimentos e personagens da *cena da escola*, a de maior duração no espetáculo, também foram identificados como cotidianos às jovens, conforme se percebe nos trechos a seguir.

Eu - E da cena da escola, a primeira professora, ela é mais...

Bru - Séria.

Cib - Ela se irrita.

Bru - Porque ninguém quer prestar atenção na aula dela.

Kas - E quando ela *tá* chegando a guria *tá* dançando.

Eu - Será que ela tem motivo pra se irritar do jeito que ela se irrita?

Bru - Tem.

Cib - É que nem a professora (nome da professora), nada de mais. (*risos*)

Kas - Não, a “sora” (nome da professora) é mais braba.

Bru - É que ela quer dar aula e ninguém presta atenção.

Kas - E quando *tá* muita bagunça ela tira os alunos da aula e manda lá pro SOE.

Kas - E uma parte que eu gostei também foi aquela que os guris *tão* brincando de bolinha de papel, *né...*

Cib - É que nem na nossa sala.

Kas - Daí o professor vira e o guri *tá* assim (*imita*). E o “sor” diz “Não é aula de religião” (*risos*).

Cib - É, aquela parte foi bem engraçada.

Bru - Aquelas guerrinhas de papel é normal na nossa aula.

Eu - E isso é na cena do professor velho?

Bru - É. E tem também *halls*, os papeizinhos de *halls* que eles *tocam* um monte. Eles pegam, fazem bolinha e começam a *tocar* na gente.

As meninas demonstram reconhecer as situações mostradas na *cena da escola*. Uma das personagens também é comparada a uma de suas professoras quanto ao comportamento. Bru ainda fala dos guris que ficam jogando papeizinhos nas gurias. E essa rivalidade – mesmo que de brincadeira – entre meninos e meninas é evidente nesta passagem do espetáculo. O momento em que esta situação se torna mais perceptível é a aula do professor “gostosão”. No espetáculo, as alunas são apaixonadas pelo professor e prestam muita atenção nele. Os alunos, pelo contrário, só arranjam modos de atrapalhar a aula e de importunar as garotas que demonstram interesse pelo professor. Nas conversas com as gurias da escola

Victor Issler e com os guris do *Trabalho Educativo*, essa divergência de atitudes pode ser vista, conforme os depoimentos a seguir.

Eu - Teve alguma parte que foi mais demorada? Ou alguma que foi muito rápida e vocês queriam que tivesse... que acontecesse mais coisas?

Cib - Eu queria que demorasse mais a do professor. (*risos*)

Bru - Ah, aquela do professor musculoso.

Cib - Que achavam que ele era gay.

Kas - Mas ele é muito lindo.

Cib - Pro senhor uma maçã (*risos*).

Eu - Vocês já viram isso de uma aluna encantada com o professor?

Todas - Já.

Cib - Mas aqui só tem professor velho.

Bru - Na outra escola eles [os guris] só iam pra lá por causa das professoras que eles achavam *tri* gostosa.

Cle - Tem guria que gosta do professor (nome do professor).

Todas - Aiii... (*expressões de desgosto*)

Cle - Tem sim.

Cib - O professor que toma banho com detergente? (*risos*) Eu acho que o único professor bonito daqui é o “sor” (nome do professor) e o “sor” (nome do professor).

Cle - O (nome do professor)?

Nat - Não, o (nome do professor) não.

Kas - O “sor” (nome do professor) é legal, mas eu não acho que ele é bonito. Eu acho ele muito velho.

Cib - Tão, tão bonito assim não, mas...

Cle - Bonito só se for a careca dele.

Adri - Aquele que depois foi o professor. Daquela parte eu não gostei.

Eu - Não gostou do professor?

Adri - Ah...

Eu - Pois é, as gurias...

Fab - Ele chegou lá e elas gritaram e deram a maçã...

Igo - Eu achei *bala* quando eles começaram a imitar o professor pras gurias.

As diferentes opiniões de meninos e meninas quanto ao personagem professor “gostosão” estão expressas nessas falas. Assim como acontece na peça, enquanto as gurias acham o professor lindo, os guris só acham divertida a parte de debochar do personagem. Neste comportamento típico da puberdade, as meninas veem no professor, além de um ideal de beleza, o “outro” que possui características masculinas exacerbadas e, por isso, detém o seu interesse. Já os meninos parecem assumir essa postura contrária ao professor/personagem porque, de alguma forma, não gostam que as gurias fiquem tão “atiçadas” com a presença daquele homem, pois (pode-se pensar) na sala de aula eles é que são os homens. A respeito dessa ansiedade adolescente, capaz de provocar esse tipo de atitude nos jovens, Outeiral (2008) dá um exemplo:

Os canibais não comem (e a palavra “comer” tem um duplo sentido: de incorporar um alimento e de relações genitais) os inimigos por fome, mas sim para incorporar as qualidades do inimigo morto. Ao comê-lo integram (identificação) em sua personalidade as qualidades do outro. Buscam “comer” os inimigos que têm qualidades invejáveis: coragem, destemor, inteligência, virilidade, força física, beleza etc. É uma forma de se identificar com o outro e é um aspecto comum na fantasia de crianças e adolescentes. (OUTEIRAL, 2008, p. 21).

Para os guris, então, esse “comer” estaria simbolizado pela prática de atitudes e comportamentos de desdém e desinteresse ao personagem professor. Para as meninas o “comer” estaria nas atitudes de admiração, de querer aquelas características e (por que não?) desejar o homem para si – num sentido sexual.

A temática da beleza dos atores e atrizes foi algo bastante presente nas conversas. Foi visível a empolgação dos jovens ao revelar quais eram os personagens/artistas mais bonitos.

Eu - Vocês gostaram do professor, então?

Todas - É.

Kas - Principalmente da barriguinha do professor. (*risos*)

Bru - Eu gostei daquele aluno, aquele que ele disse “ah, vou te dar uma banana”, aquele é muito bonito também.

Cib - O surfista.

Igo - Tá, e depois que tu *for* embora e nós *conseguir* ver a peça de novo, vocês vão voltar aqui?

Eu - Eu quero falar com o pessoal...

Igo - Traz *as loira*. (*risos*)

Os guris acharam as “loiras” da peça bonitas, tanto que pediram para que, numa próxima oportunidade, elas fossem até a Casa para conversar com eles. E as gurias expressaram seu gosto pelos personagens “professor” e “surfista”.

Quando questionados sobre o figurino da montagem, tanto os meninos da Casa quanto as meninas da escola Victor Issler destacaram as roupas dos personagens “roqueiros”. Num dos depoimentos ainda a respeito das roupas que os jovens acharam mais legais no espetáculo, uma das meninas, talvez sem perceber, insinua uma crítica à presença de apenas um perfil de atrizes no espetáculo.

Eu - As roupas que mais chamaram a atenção foram as dos roqueiros?

Todos - Foi, foi.

Cib - E de uma loirinha... Ah, só tem loira lá, *né*. Uma branquinha... só tem branca também (*risos*). Ah, uma baixinha, magrinha. Ela tava com uma saia cheiinha, assim, preta, com *all-star*... eu até tirei foto com ela. Eu achei *maneira* a roupa dela.

Eu - Essa eu não sei quem é.

Cib - Ela *tava* com uma blusa branca listrada e vermelha.

Bru - O cabelo dela era de que cor?

Cib - Loiro, só tem loira.

Conforme Cib, no espetáculo só há atrizes loiras e brancas, o que, de alguma forma, pode tê-la incomodado. Nesta apresentação, realmente, as atrizes, em sua maioria, detinham essas características, mas o espetáculo conta com outras atrizes *stand by* possuidoras de outros perfis. Mesmo assim, a representação das adolescentes, neste dia, como todas sendo loiras e brancas pode ter comunicado algo indesejável à jovem, como se, numa suposição, este fosse o padrão de beleza necessário às atrizes. Desse modo, o espetáculo estaria somente reforçando os modelos de beleza já largamente disseminados pelos meios de comunicação de massa.

Quanto à linguagem utilizada na peça, assim como se pode perceber nas respostas aos questionários, os jovens a consideraram normal e típica de suas falas.

Eu - Teve muito palavrão na peça?

Fab - É, mas tem gente que fala *e tal*.

Igo - Isso é normal. Em qualquer lugar tem palavrão.

Eu - Na escola as pessoas falam...

Adri - Um monte.

Até aqui, foi possível perceber que os assuntos, linguagem, situações, personagens, entre outros fatores representados no espetáculo *Adolescer* são comuns ao cotidiano dos adolescentes participantes das conversas. Conforme Camargo (2003):

O interesse do espectador tende a ser maior quando ele se dá conta de que os assuntos tratados no palco refletem direta ou indiretamente a sua própria realidade. Esta é, aliás, a função social do teatro: fazer com que a situação representada transcenda o limite da ficção e se projete no mundo do espectador, como um reflexo de sua própria realidade. (CAMARGO, 2003, p.51 *apud* GRISA, 2009, p. 107).

De acordo com os depoimentos dos espectadores participantes da pesquisa, esta função social do teatro indicada por Camargo (2003) estaria sendo atendida na assistência dos jovens ao espetáculo *Adolescer*. Como foi visto, por exemplo, temas já abordados como a gravidez na adolescência – principalmente pela descentração praticada por uma das jovens de se colocar no lugar da personagem – e o *bullying* – presente no próprio relacionamento dos meninos da *Casa* – são capazes de se

projetarem na vida desses espectadores e, assim, tornam-se um reflexo de suas realidades.

Já expostos os principais assuntos referentes especificamente ao espetáculo, aos temas que ele aborda e as relações que essas temáticas e situações têm com a vida dos adolescentes, parte-se, agora, para a discussão de questões que envolvem a assistência de outras peças de teatro e a análise do evento teatral, ou seja, todas as variáveis envolvidas no processo de ir ao teatro assistir à montagem. Os jovens foram perguntados sobre outras vezes que foram ao teatro e, ao longo da conversa, também expuseram diferentes fatores que tornaram a experiência de assistir ao *Adolescer* algo divertido.

Em determinado momento, nas conversas com os dois grupos, perguntei aos adolescentes se eles já tinham ido a alguma outra peça de teatro. Apenas um dos meninos da Casa disse ter assistido a um espetáculo de dança no seu colégio. Na escola, todos disseram que já tinham ido a uma peça direcionada ao público infantil.

Eu - Do que a gente *tava* falando antes... *Tá*, eu vou mudar. Hum, vocês já foram a outro espetáculo de teatro?

Bru - Já, aquele do jacaré.

Cib - Que nem apareceu o jacaré.

Kas - É verdade, nem apareceu o jacaré.

Cle - O mais *frau*.

Kas - É, muito *frau*.

Bru - Tinha umas partes que ele brincava assim.

Cib - Um baita dum sapato, desse tamanho (*mostra*).

Eu - Todo mundo viu essa peça? E o que tem de diferente desse do jacaré pra o que vocês viram na sexta-feira?

Cib - O do jacaré é mais pra criança.

Kas - O de sexta-feira tem mais a ver com a gente do que o do jacaré.

Cib - Era, aquele era só pra criança.

Kas - Era mais pra criancinha.

Eu - *Tá*, e vocês foram ao teatro, esse do jacaré, vocês foram com o colégio?

Todos - Aham.

Cib - Todos os passeios que a gente vai, a gente vai com o colégio.

Eu - E fora do colégio vocês já ouviram falar de teatro?

Todos - Não.

Cib - Só pela TV.

Kas - É, pela TV porque a minha tia não me leva, nem em parque de diversão, nem nada.

A partir destas falas, percebe-se, mais uma vez, o papel da escola como, às vezes, a única promotora de experiências teatrais aos jovens. Além disso, nota-se a sua influência na escolha dos espetáculos a que seus alunos irão assistir e, por conseguinte, na relação de proximidade ou distanciamento que terão com esta

experiência. Por isso, “a escolha correta do espetáculo é fundamental para que o espectador não se frustrar nem perca o interesse” (CAMARGO, 2003, p. 40 *apud* GRISA, 2009, p. 101). Segundo as falas dos alunos da escola Victor Issler, assistir a uma peça “pra criancinhas” foi “frou”, ou seja, não foi uma experiência tão agradável para os jovens. Como não se entrou em aspectos mais específicos desse acontecimento, não é possível saber se os adolescentes não obtiveram nenhum nível positivo de aprendizado ou vivência a partir dessa peça de teatro. Acredita-se que sim, pois toda experiência teatral é válida. No entanto, na adolescência, momento em que os indivíduos buscam se afirmar como adolescentes e não mais como crianças, assistir a uma peça para o público infantil pode causar desconforto pelo fato de esses jovens não mais se considerarem pertencentes a essa faixa etária. Para estes estudantes, *Adolescer* tem mais “a ver” com eles do que o espetáculo a que assistiram anteriormente com a escola.

Para os meninos do *Trabalho Educativo*, nessa primeira experiência no teatro, a assistência ao *Adolescer*, acredita-se, serviu-lhes como o contato inicial com os *códigos do evento teatral*. De acordo com Rocha (2010), esses códigos não são os do fazer artístico, ou seja, os *códigos teatrais*, e sim aqueles signos que não passam despercebidos:

Desde o momento de saída da escola, a chegada ao teatro, a bilheteria, o programa do espetáculo, a espera, o horário de início da peça, a fila, a entrada no teatro, os três sinais, o escuro, o silêncio, o espetáculo em si mesmo, as intervenções do público, os aplausos, o cumprimento dos atores e a saída do teatro. Todos esses fatores se demonstram como signos que não passam despercebidos pelos sujeitos-espectadores, ao contrário, necessitam ser questionados e significados por eles mesmos. (ROCHA, 2010, p. 2).

Quanto aos *códigos teatrais*, ou da encenação, os meninos do *Trabalho Educativo* demonstraram a sua curiosidade. Nessa primeira experiência teatral, os guris já imaginaram como é o espaço do palco, por onde os atores passam e como fazem para entrar rapidamente em cena depois de uma saída, por exemplo.

Adri - Como é que vocês trocam de roupa tão rápido?

Igo - É que eles já deixam a roupa pronta ali, *né*? Acho que fica uma pessoa lá dentro e já deixa tudo ali arrumadinho pra trocar.

Eu - É, e atrás, no teatro... é, tem saídas dos dois lados, *daí* lá atrás tem uma passagem.

Fab - Tem aquela cortina lá que vocês passam correndo. Eu vi que vocês entravam ali e já saíam do outro lado.

Eu - E pra trocar de roupa rápido a gente deixa tudo arrumadinho...

Igo - Mas quando não dá tempo vocês botam por cima, *né*? Eu reparei naquele que faz o teu pai, ele botou uma roupa por cima.

Eu - Esse do gótico?

Igo - É.

Eu - É muita cena, *né*, é muita coisa que acontece.

Adri - *Bah*, e não é que nem *show* que o *cara* vai lá e pra trocar de cena apaga tudo. Ali começa uma e daqui a pouco já começa outra... Não tem tempo de parar.

Para as meninas do primeiro grupo de conversa, não só a peça foi marcante, mas os momentos de espera que antecederam a sua realização, bem como os momentos durante o espetáculo e após o seu final, quando as jovens puderam conhecer garotos de outras escolas, conversar com eles e viver situações típicas da adolescência. Estes fatores que fizeram parte do contexto de recepção da peça podem ser notados na colagem de trechos a seguir.

Eu - E vocês chegaram lá [no teatro] e ficaram esperando?

Bru - Sim, nós ficamos conversando com os outros guris.

Eu - Interagindo com os outros colégios.

Eu - O que foi mais legal da sexta-feira?

Kas - Os guris. (*risos*)

Bru - Só os guris.

Cib - Os guris *foi* marcante.

Kas - E o teatro.

Eu - Os guris da plateia ou os guris da...

Kas - Da plateia.

Cib - Os dois.

Bru - Os dois.

Kas - Os da plateia principalmente.

Kas - Mas pior que nessa sexta-feira *teve* uns guris bonitos lá da... da...

Cib - Da outra escola. Um guri todo de preto, roqueiro, ficou me olhando.

Bru - Mas agora na sexta-feira, no teatro, eu "fiquei" com um guri lá.

Nat - Tu "*ficou*"?

Eu - Mas foi antes do teatro, durante ou depois?

Bru - Depois lá, quando a gente *tava* fazendo a volta ele pegou e chamou a gente. Eu fiquei com o amigo dele e a ...

Cib - Não era um todo de preto, *né*? Pelo amor de Deus.

Cle - Os mais *feliz* são os guris porque guria tem um monte.

Cib - Tinha muita guria. Era um guri e acho que cinco gurias em volta do guri. Coitado do *cara*.

Bru - Tinha uma turma lá que tinha um guri que tinha dois brincos na orelha, assim, daí passou ele e os outros guris e, meio que tímido, ele falou "Tchau, meninas". Daí a gente começou a se "arreganhar" pro guri. Tava muito *bala* lá.

Eu - Foi divertido não só a peça, mas...

Bru - O final também.

Cib - Foi muito bom (*risos*).

Além do conteúdo do espetáculo, então, as gurias da escola valorizaram outros momentos do "passeio" que fizeram ao teatro. Esses acontecimentos, por sua

vez, podem ter sua parcela de influência na valoração positiva que as estudantes fizeram do *Adolescer*, uma vez que eles podem ter atuado no *estado de interesse* (DE MARINIS, 2005) ao qual as adolescentes assistiram à montagem. Para o autor, esse estado é caracterizado pelas disposições ou atitudes psicofisiológicas que os indivíduos possuem no momento da recepção teatral. No caso das jovens, o “furor” da interação com meninos de outra escola pode ter agido de duas formas: deixando-as mais atentas ou dispersas em relação ao espetáculo.

Nas conversas também foi possível averiguar com quais meios de comunicação os adolescentes têm mais contato. Tanto na escola quanto na Casa, a televisão foi o meio mais citado. Os jovens da escola ainda disseram ter contato com internet, pois alguns têm computador em casa.

No bate-papo com os alunos da escola Victor Issler, algumas das cenas do *Adolescer* já eram familiares aos adolescentes porque apareciam em programas de televisão.

Eu - Vocês já viram essa cena de encontro em algum outro lugar?

Todos - Já.

Eu - E onde é que vocês viram?

Todos - Na televisão.

Kas - Na “Malhação” também.

Eu - Algumas coisas do espetáculo já aconteceram na “Malhação”? Vocês já viram alguma coisa parecida?

Kas - Sim.

Cib - Já.

Bru - A cena de drogas também já aconteceu na “Malhação” porque o... como é que é o nome dele...

Cib - O Lúcio.

Bru - O Lúcio se envolveu com esses caras.

Cib - Até que no final ele foi preso né.

Eu - Todos vocês assistem “Malhação”?

Cib - Eu assisto, não perco um dia.

Cib - Aparece isso muito na TV.

Eu - O que? Essa coisa de droga?

Cib - É, se não pagar, morre.

Bru - Que nem a do “Clone” aquela que a Mel “tá” grávida e envolvida com as drogas. E ela pede pro filho dela não nascer nada, *tipo assim*, defeituoso.

Alguns dos momentos do espetáculo são, então, comuns a esses jovens porque aparecem na televisão. Como informaram, o programa direcionado aos adolescentes “Malhação” trata de alguns assuntos presentes em *Adolescer*. O desfecho das histórias é o mesmo em ambos os casos, pois aqueles personagens que, por exemplo, se envolvem com drogas acabam se “dando mal”: nos programas de TV o jovem é preso ou morre se não pagar pela droga; na peça, a morte dos

personagens é encenada nos três momentos em que aparece o uso de drogas (“crack”, “cocaína” e “ecstasy”). Neste ponto, por não surpreender os espectadores com desfechos diferentes daqueles que já os são familiares, as cenas da montagem podem não atuar no estímulo ao *estado de interesse* dos jovens. Conforme De Marinis (2005):

[...] este estado de interesse parece ser produto de um estado psicofisiológico incluso, mas fundamental, denominado *surpresa* ou *estupor*. Deste modo, temos a sequência surpresa-interesse-atenção (sem dúvida, com todas as correlações possíveis). O que significa esta sequência? Em primeiro lugar significa que este estado de interesse, que capacita e incita o espectador à focalização atenta, é particularmente induzido pela colocação em funcionamento de estratégias de distanciamento de expectativas do espectador e de seus costumes perceptivos. Dito de outro modo, isto se alcança através da introdução de elementos improváveis, estranhos, inesperados, na esfera das certezas habituais do sujeito. (DE MARINIS, 2005, p. 97-98, tradução nossa) [*grifos do autor*].

Os guris do *Trabalho Educativo* não compararam as cenas aos programas de televisão, mas, em suas falas, demonstraram o importante papel que este meio ocupa como propiciador de entretenimento para os jovens de sua realidade.

Eu - Alguém assiste novela?

Igo - Eu olho aquela “Cordel Encantado”.

Fab - Eu gosto de olhar “O astro” e um seriado.

Igo - Ah, é tarde.

Fab - É um seriado que dá terça-feira, “Tapas e beijos”.

Igo - E, às vezes, quando eu tô de tarde em casa eu olho “O clone”.

Lui - “O clone” tá acabando.

Fab - Ah, tá ficando *bala* essa novela que começou agora. Como é que é...

Adri - “Fina estampa”.

Fab - É, “Fina estampa”.

Adri - Eu olhava antes “Insensato coração”.

Fab - Ah, era *bala* “Os mutantes”.

Igo - “Os mutantes” eu olhava. Eu olho aquele “Todo mundo odeia o Cris”. Ele sempre *leva o pênalti*.

Fab - É *bala* também “Todo mundo odeia o Cris”.

Fica claro, através das falas dos adolescentes, o conhecimento que têm dos programas televisivos e a possível influência que este meio exerce nas suas formações como indivíduos. Para Fischer (2008, p. 5), “a televisão é parte indiscutível do cotidiano: ela existe como necessidade, presença, lazer e companhia, como se operasse como uma grande *mãe cultural*, plenamente acolhedora”. Essa relação tão próxima com a televisão, de acordo com a autora, se justificaria pelo fato de ela ocupar um lugar de proteção para os jovens, principalmente para os de camadas populares – como é o caso dos adolescentes participantes das conversas

em grupo – já que a rua é vista como um lugar de perigo. Fora o tempo que passam na escola, portanto, os jovens ocupariam o seu dia com a TV, única fonte de entretenimento.

7 A IDENTIFICAÇÃO DO ESPECTADOR

Discorrida a análise dos questionários respondidos pelos jovens que participaram da pesquisa e das conversas em grupo com os adolescentes, parte-se, finalmente, para a investigação dos aspectos presentes no espetáculo *Adolescer* que levam (ou não) os espectadores a se identificarem com a montagem. Será que esta identificação existe? Se não, por quê? Se sim, como se dá? De que maneiras? Para averiguar estas questões, inicia-se a discussão sobre a identificação do espectador.

Guénoun (2004) em sua obra “O teatro é necessário?” fala que a identificação do espectador com personagens acontece mais no cinema do que no teatro. Segundo o autor, o cinema reproduz uma realidade que se torna muito mais aceita pelo espectador e facilita a identificação desse indivíduo com o que acontece na tela, pois aquilo realmente lhe parece verdade. No cinema, o imaginário dos espectadores – antes estimulado pelo teatro, num convite à imaginação – é efetivamente realizado, ou seja, tudo aquilo que se pensava a respeito de uma situação ou personagem é mostrado de forma quase que palpável, uma vez que os recursos cinematográficos (ângulos, edição, diferentes locações, ambientes “reais”, entre outros) possibilitam tal fato. Para o autor, o cinema “faz, portanto, realmente, o que a imaginação *achava que fazia*: ele faz passar a imaginação, fábrica de imagens, do âmbito da metáfora provisória ao âmbito de uma efetivação” (GUÉNOUN, 2004, p. 112, grifos do autor). Hoje, ainda, além do cinema, meios como a televisão com suas narrativas ficcionais, as famosas telenovelas, ocupam também esse lugar de tornar “real” o imaginário dos espectadores.

Nesse contexto, então, como se daria a identificação no teatro? Ela é possível? Conforme Guénoun (2004), a experiência teatral se mostra envolvida em uma dupla identificação: identificação do ator e, também, do espectador. Assim, tanto ator quanto espectador se identificariam com o personagem criado na imaginação dessas duas figuras. Conforme o autor:

[...] vale notar que espectador e ator, neste sistema, identificam-se, tanto um quanto o outro, a uma figura única: o personagem. [...] O mais simples é responder que o personagem existe como imaginário na atividade mental do espectador, e do ator. É no espírito do ator que ele existe imaginariamente, e também no espírito daquele que olha. (GUÉNOUN, 2004, p.101).

Na pesquisa realizada, a maioria dos adolescentes (como foi visto em suas respostas aos questionários) se identificou com os personagens representados no palco. Os jovens, ao assistir ao espetáculo, encontraram “figuras” com as quais se identificaram, seja pelas atitudes, pela maneira de se vestirem, pelo tipo de música que demonstram escutar ou pelas situações que enfrentam na “vida”. Porém, esse não foi o aspecto mais recorrente nos depoimentos dos jovens. A identificação com o *Adolescer* parece estar associada a outros fatores que não somente os personagens.

Para Guénoun (2004), na atualidade não se procura mais o teatro para ver personagens e sim para ver um espetáculo, a concretude cênica. Por isso, mesmo que se produzam efeitos de identificação, esses são passageiros e formam *identificações menores*. Esses efeitos efêmeros de identificação do espectador com o teatro podem ser explicados pelo fato de o espectador ter consciência de que aquilo que ali acontece no palco é em parte real e em parte teatralizado. As situações se desenrolam, os conflitos acontecem, são vistos e sentidos, mas o observador sabe que as pessoas em cena estão representando. Estar no teatro, sentado numa plateia, acompanhado de parceiros de jogo, no momento da encenação – um momento único, ao vivo e, também, efêmero – capacita o espectador a não sair da sua realidade e perceber que o espetáculo é ficção. Esse trânsito entre a realidade e a não realidade da cena, realizado pelo espectador, é o que se conhece por processo de *denegação* em teatro.

Mas, mesmo que consciente de estar diante de uma falsa realidade, de uma representação, o espectador se envolve com o espetáculo. Os objetos e pessoas que transitam no palco, ainda que concretos, não são a realidade, e sim uma encenação dela. Ainda sobre a *denegação*, Ubersfeld (2005, p. 21) explicita: “se, por um lado, eles são seres de existência indiscutível (presos no tecido do real); por outro, se acham ao mesmo tempo negados, marcados pelo sinal de menos”. A autora também indica que o teatro contém elementos do sonho e que “é uma construção imaginária e o espectador sabe que ela está radicalmente separada da esfera da existência cotidiana” (UBERSFELD, 2005, p. 22).

Para boa parte dos sujeitos deste trabalho, *Adolescer* foi o primeiro contato que tiveram com o teatro e com seus códigos. Por isso, acredita-se que esses indivíduos não tinham a real noção do que iriam encontrar quando foram assistir à

montagem – até mesmo porque a escolha pela ida ao teatro foi uma atividade proposta por suas escolas – e, assim, não intencionavam ver a *concretude cênica*, mas sim uma peça teatral com sua história. Portanto, não estavam “livres” de poderem se identificar com personagens. Porém, mesmo “se vendo” em cena em alguns personagens, os espectadores demonstram saber que o que acontece no palco é uma representação, eles “se veem” em cena através de alguns personagens, pois possuem suas referências nos meios de comunicação, em especial, na televisão.

Ubersfeld (1996) indica que a identificação dos espectadores, além de ser com os personagens, acontece com os atores:

[...] a identificação viaja de um personagem a outro, de um rosto a outro. E não devemos esquecer, quando acreditamos falar do lugar da identificação com um herói, que esta identificação nunca se realiza verdadeiramente sem passar pela identificação com um ator. (UBERSFELD, 1996, p. 337 *apud* WENDELL, 2009, p.86).

A respeito da identificação com o ator, além do personagem, Mannoni complementa:

Isto nos lembra que o ator jamais desaparece atrás do personagem; que não deve visar a isso; [...] *numa palavra: que se vai ao teatro para ver representar*, e que nos espectadores há identificação com um ator enquanto ator ao mesmo tempo que com o personagem, numa combinação original que é própria do teatro, o que não se encontra nos outros tipos de espetáculo. (MANNONI *apud* GUÉNOUN, 2004, p. 143) [*grifos do autor*].

Quanto à identificação com o ator, além de com o personagem, é possível constatar que ela existe da parte dos espectadores em relação ao espetáculo *Adolescer*. Mas ela não acontece com o ator num sentido “artístico”, ou seja, numa possível análise que o espectador faz, enquanto assiste a uma peça teatral, das qualidades de um ator ou atriz, de sua técnica. Visto que os sujeitos desta pesquisa não possuem uma formação para esta análise qualitativa do teatro, a identificação com os artistas recai em aspectos como “beleza” ou o comportamento dos atores em cena, que são tomados, pelos espectadores, como pertencentes aos próprios artistas.

A identificação com a ficção mostrada no palco também é favorecida, entre outros aspectos, pela colocação em cena de materiais e temáticas já conhecidos

pelo público, pois “o universo ficcional posto à frente do espectador convoca seu referencial desse universo” (UBERSFELD, 1996, p. 334 *apud* WENDELL, 2009, p. 121). Este é um dos aspectos – senão o maior – que confere a identificação dos jovens com o espetáculo *Adolescer*. Nas respostas e depoimentos coletados ficou evidente a relação que os espectadores faziam das situações a que assistiram em cena com passagens de suas próprias vidas e de seus cotidianos escolar, familiar e social. Muitos deles perceberam momentos mostrados no palco como comuns as suas realidades. São exemplos: a relação com os pais, os conflitos da adolescência, o *bullying*, o “ficar”, entre outros.

Deste modo, em relação ao espetáculo *Adolescer*, a identificação é o “ver-se” em cena, observar atitudes, situações e personagens que fazem parte do contexto dos espectadores. Os jovens, em sua maioria – como relatado na coleta de dados – encontram na peça um ou outro momento que podem relacionar às suas vidas. Um personagem, ora se parece com um colega de aula ou com um professor, ora se parece com os próprios sujeitos. Pode-se, então, dizer que o que ocorre é uma *identificação empática*.

A empatia dos espectadores com uma obra teatral é o maior dos fatores, portanto, que colaboram para a identificação dos espectadores com o espetáculo *Adolescer*. De acordo com Wendell (2009), a empatia do público acontece por meio de personagens e atores, mas não só. O que importa nesse processo é que “o mundo representado esteja no mesmo nível da plateia [e assim] a comunicação empática se dá com a visão do ‘mesmo’ ou ‘familiar’ relativo à vivência cotidiana do espectador” (MENDES, 1995, p. 62-63 *apud* WENDELL, 2009, p. 93). Como foi visto na pesquisa, *Adolescer* mostra aos espectadores o seu cotidiano no palco, como numa representação da adolescência no teatro.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa monografia, foram apresentadas teorias sobre recepção teatral, formação e identificação do espectador e adolescência e, relacionando-as com os dados da pesquisa realizada, chegou-se a algumas considerações. Assim, percebeu-se, a partir dos depoimentos dos espectadores em relação ao espetáculo que serviu como objeto da pesquisa, uma variedade de temas que podem ser debatidos e estudados. Além dos objetivos deste trabalho, outros assuntos foram surgindo naturalmente no contato direto com os espectadores e somando-se ao estudo.

Desse modo, algumas questões referidas no desenrolar do trabalho aparecem como aspectos recorrentes. A primeira delas diz respeito ao importante papel desempenhado pela escola, que, muitas vezes, é a única propiciadora de experiências teatrais aos jovens, como ficou evidente nesse estudo. Na pesquisa, os adolescentes informaram que o seu primeiro contato com o teatro foi junto da escola. Portanto, a escolha dos espetáculos pela direção ou coordenação escolar merece ser muito bem pensada, pois, afinal, acabará influenciando na relação que os jovens terão com o teatro. De acordo com aquilo a que assistirem, então, essa relação poderá ser de proximidade ou de distanciamento. Outra preocupação que concerne à escolha, pelas escolas, das peças teatrais a que os alunos irão assistir é o caráter instrutivo das montagens que, preferencialmente, deve ser evitado se aparecer como um *didatismo autoritário* capaz de conferir características de uma aula tradicional à experiência teatral (PUPO, 1991 *apud* FERREIRA, 2010).

Em segundo lugar, depois do estudo das respostas e depoimentos dos adolescentes participantes dessa pesquisa, ficou claro que a análise feita pelos espectadores em relação ao espetáculo *Adolescer* se detém aos temas e situações representados em cena. Uma vez que não estão familiarizados com a linguagem teatral e não possuem ferramentas que permitam uma leitura crítica, os jovens não se mostram aptos a analisar o acontecimento teatral, a concretude cênica, o jogo entre os atores, entre outros fatores mais específicos da arte teatral. Os adolescentes sujeitos desse trabalho, então, não possuem uma formação como espectadores que propicie um olhar apurado e crítico em relação aos códigos do fazer teatral, pois muito dessa formação vem da experiência – que eles ainda não

têm, infelizmente. É da experiência que provém o prazer, o gosto pela fruição artística e também parte da instrumentalização que o indivíduo deve possuir para ler o teatro, relacionando-o com a sua realidade (DESGRANGES, 2003).

Pelo fato de se ater às situações, temas e momentos da adolescência levados à cena no palco, a identificação que acontece entre os espectadores e o espetáculo *Adolescer* é uma *identificação empática*. Nesse processo, os jovens valorizam a montagem porque se veem retratados nela. A peça, assim, é um espelho da realidade dos jovens, como se pode perceber a partir de seus depoimentos. A partir dessa pesquisa constatou-se, então, que identificar situações cotidianas, relacionar comportamentos de personagens do espetáculo a pessoas reais, como colegas de aula ou amigos, deparar-se com situações vividas ou, se ainda não vividas, conhecidas, entre outras identificações por empatia, são os aspectos que conferem a identificação dos espectadores adolescentes em relação ao espetáculo *Adolescer*.

Por fim, de acordo com as respostas dos sujeitos da pesquisa, *Adolescer* aparece como uma experiência “divertida”. Se, por um lado, definir um espetáculo como “divertido” possa remeter à falta de palavras (ou de linguagem) para definir ou analisar o teatro e, dessa forma, referir-se à ausência de uma pedagogia do espectador, por outro, o fato de os espectadores acharem o espetáculo “divertido” é válido porque indica que foi uma experiência prazerosa, capaz de motivar os adolescentes a assistirem a outras peças e convidarem seus amigos e familiares para acompanhá-los. Nesse processo, conseqüentemente, *Adolescer* acaba por influenciar no relacionamento positivo entre espectador e espetáculo, entre jovens e teatro.

Ao final desse trabalho, portanto, permanece em mim, enquanto pesquisador, o desejo de, em trabalhos futuros, aprofundar questões que ficaram insinuadas nessa pesquisa. Essa vontade se faz presente porque a abordagem do espectador como *real* foi muito instigante, pois permitiu conhecer o contexto de recepção dos indivíduos, ou seja, os fatores sociais, psicológicos e as questões mais “profundas” – como indica De Marinis (2005) – que, certamente, influenciam os espectadores na sua relação com o teatro e no significado que dão àquilo a que assistem. Além das questões específicas do trabalho, na relação com os espectadores adolescentes, ou seja, nos momentos de conversa, constatei a importância que a experiência teatral teve na vida dos jovens, fazendo-os repensar

atitudes, colocarem-se no lugar do “outro” e enxergar o teatro como algo “divertido”. Mesmo sendo um estudo da recepção teatral, tratar, nessa pesquisa, da formação de espectadores e de suas realidades foi, conseqüentemente, falar de educação.

REFERÊNCIAS

ADOLESCER. Disponível em: <<http://www.adolescer.com.br>>. Acesso em: 26 out. 2011.

BACKES, Carmen. **O que consome o adolescente?** 2011, 145f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência.** São Paulo: Publifolha, 2000.

DE MARINIS, Marco. **Comprender el teatro:** Lineamentos de una nueva teatrología. Buenos Aires: Galerna, 1997.

_____. **En busca del actor y del espectador:** comprender el teatro II. Buenos Aires: Galerna, 2005.

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

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

FERREIRA, Taís. **A escola no teatro e o teatro na escola.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, juventude e educação: modos de construir o “outro” na cultura. **Arquivos Analíticos de Políticas**, v. 16, p. 1-20, 2008. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v16n2>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

FUCHS, Ana Carolina Müller. **Improvisação teatral e descentração.** 2005. 91 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GRISA, Aline Cristiane. **Em três atos: jovens e teatro.** Porto Alegre: UFRGS, 2009, 122f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.

MELO, Maria Aparecida S. **Concepções da adolescência em Jean Piaget**. 2009. Disponível em: <<http://artigos.psicologado.com/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/concepcoes-de-adolescencia-em-jean-piaget>>. Acesso em: 20 out. 2011.

NUNAN, Adriana. **Homossexualidade**: do preconceito aos padrões de consumo. Rio de Janeiro: Caravansarai, 2003.

OUTEIRAL, José Ottoni. **Adolescer**: estudos revisados sobre adolescência. 3.ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

ROCHA, Fernanda Marília. O hábito habitável: a experiência de ser espectador. In: VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2010, São Paulo. **Anais...** Disponível em: <<http://portalabrace.org/memoria/vicongressoteorias.htm>> Acesso em: 10 out. 2011.

ROSSETO, Robson. **O espectador e a relação do ensino do teatro com o teatro contemporâneo**. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica3/10_Robson_Rosseto.pdf> Acesso em: 13 out. 2011.

VESTERGAARD, Torben; SCHRODER, Kim. **A linguagem da propaganda**. Trad. de João Alves dos Santos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WENDELL, Ney. **Cuida bem de mim**: teatro, afeto e violência nas escolas. Ilhéus: Editus, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário

QUESTIONÁRIO "ADOLESCER"

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

ESCOLA: _____

SÉRIE: _____

SEXO:

Feminino Masculino

FAIXA ETÁRIA:

de 10 a 12 anos.

de 13 a 15 anos.

de 16 a 18 anos.

1- Numa escala de 0 (zero) a 10 (dez), como você avalia o espetáculo? _____
Por quê? _____

2- Dos itens abaixo, escolha 3 (três) que mais chamaram a sua atenção no espetáculo:

Assuntos abordados

Cenário

Coreografias (dança)

Figurino (roupas)

Iluminação

Músicas

Personagens

Outro. Qual? _____

3- O que você achou mais interessante no espetáculo? Por quê?

4- Alguma cena foi mais marcante para você? Qual? Justifique.

5- Houve alguma cena que você NÃO gostou? Qual? Por quê?

6- Você se identificou com algum personagem ou situação? Qual? Justifique.

7- É a primeira vez que você assiste ao "Adolescer"? Sim Não

7.1- Se não, quantas vezes já viu? _____

8- Você já viu alguma outra peça de teatro? Sim Não

8.1- Se sim, qual/quais? _____

8.2- Você a(s) assistiu com a escola? Sim Não

9- Dos meios de comunicação abaixo, com quais você tem mais contato? (escolha apenas dois)

Cinema

Jornal

Revista

Televisão

Internet

Rádio

Teatro

(CONTINUA NO VERSO DA FOLHA)

APÊNDICE B – Termo de autorização de uso de imagem

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____, responsável pelo(a) menor _____, concedo o direito de utilização de sua imagem e som da voz, neste ato, a William Molina, ator do espetáculo “Adolescer” e formando do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para servirem de material ao trabalho de conclusão de curso do acadêmico.

A presente autorização é concedida em caráter irrevogável, irretroatável e de forma gratuita, ficando o autor deste trabalho isento do pagamento de quaisquer ônus a minha pessoa a qualquer tempo e sob qualquer pretexto pela utilização das imagens e som da voz.

_____, ____ de _____ de 2011.

Nome (do responsável): _____

Documento de Identidade (do responsável): _____

CPF (do responsável): _____

Data de Nascimento (do responsável): ____/____/____ Local: _____

Assinatura (do responsável): _____