

OS CONTRIBUTOS DO TEATRO NA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES

Marta Graça

CIDTFF – Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”

Departamento de Educação

Universidade de Aveiro – Portugal

msgraca@ua.pt

Manuela Gonçalves

CIDTFF – Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”

Departamento de Educação

Universidade de Aveiro – Portugal

manuelag@ua.pt

Resumo

A adolescência encontra-se amplamente documentada como uma fase de conflito. No sentido de identificar e compreender quais os desafios dos adolescentes; e promover uma melhoria na comunicação entre estes, o grupo de pares e adultos significativos (pais e professores), empreendemos um projeto de investigação-ação com um grupo de oito adolescentes. Através de técnicas de teatro e de dinâmica de grupos, os adolescentes ingressaram numa experiência de descoberta de *si mesmo* e do outro, e colocaram em palco, diante de uma audiência de adultos e pares, as suas vivências, dilemas e sentimentos. Os resultados indicam que o teatro assume-se como uma ferramenta educativa, fundamental ao desenvolvimento de competências.

Palavras-chave

adolescência, educação, teatro, investigação-ação

Abstract

Adolescence is widely documented as a stage of conflict. In this study, we aim to identify and understand teenagers' challenges; and to encourage communication between them, peers and significant adults (parents and teachers). We conducted an action research project with a group of eight teenagers. Through theatre techniques and group dynamics, teenagers entered in a discovery experience of themselves and others, and put on stage, to an audience of adults and peers, their experiences, feelings and dilemmas. The findings indicate that theatre is educational tool, which is fundamental for skills' development.

Keywords

adolescence, education, theatre, action research

Résumé

Adolescence est largement documenté comme une étape du conflit. Dans le but pour identifier et comprendre les défis auxquels les adolescents; et de promouvoir une meilleure communication entre eux, de pairs et les adultes significatifs (parents et enseignants), nous avons entrepris un projet de recherche-action avec un groupe de huit adolescents. Grâce à des techniques de théâtre et la dynamique de groupe, les adolescents sont entrés dans une expérience de découverte de soi et des autres, et placés sur scène devant un public d'adultes et leurs pairs, leurs expériences, leurs sentiments et les dilemmes. Les résultats indiquent que le théâtre est pédagogique, contribue au développement des compétences.

Mots-clés

adolescence, l'éducation, le théâtre, recherche-action

Resumen

La adolescencia es ampliamente documentada como una etapa de conflicto. Para identificar y entender lo que desafía los adolescentes; y promover una mejor comunicación entre ellos, el pares y adultos significativos (padres y profesores), que llevó a cabo un proyecto de investigación-acción con un grupo de ocho adolescentes. A través de técnicas teatrales y dinámicas de grupo, los adolescentes entraron en una experiencia de descubrimiento de sí mismo y de los demás, y se colocan en el escenario ante un público de adultos y compañeros, de sus experiencias, sentimientos y dilemas. Los resultados indican que el teatro se asume como una herramienta educativa fundamental el desarrollo de habilidades.

Palabras clave

adolescencia, la educación, el teatro, investigación-acción

Introdução

A adolescência é considerada uma fase do desenvolvimento humano, entre a infância e a idade adulta, em que ocorrem profundas transformações como as características fisiológicas que transformam o corpo de criança num corpo de adulto, o desenvolvimento do pensamento a nível do raciocínio abstrato e mudanças que conduzem a alterações sócio afetivas (Reymond-Rivier, 1977). Neste período, os indivíduos (re)constróem a sua identidade, sendo marcante a influência exercida por vários agentes, como a família, a escola e o grupo de pares, não raramente com valores, interesses e práticas bastante divergentes entre si (Pais, 1990). Frequentemente, os adolescentes vêem-se divididos entre exigências e pressões em sentidos opostos, manifestando o que Erikson (1972) denominou de crise de identidade, situação à qual acresce a igualmente frequente dificuldade de comunicação dos seus sentimentos e problemas, particularmente com os adultos. Neste contexto, o recurso ao teatro e ao jogo teatral pode permitir dar voz às dúvidas e emoções dos sujeitos (Lafontana, 1999), criar condições para a espontaneidade e experimentação de papéis (Boal, 2005; Caldas, 1999a; Moreno, 1975; Spolin, 1999) e, ainda, promover a participação dos sujeitos no ato educativo (Fragateiro, 1991).

Tendo em conta estas questões, apresentamos um estudo desenvolvido com um grupo de adolescentes, cujo objetivo consistiu em identificar e compreender os aspetos relacionados com as vivências destes adolescentes, intimamente ligados com a fase de desenvolvimento em que se encontravam; e promover uma melhoria na comunicação entre estes adolescentes e o grupo de pares, bem como com os adultos significativos. O estudo baseou-se no método da investigação-ação, tendo como suportes fundamentais as técnicas de teatro e de dinâmica de grupos, e decorreu entre Setembro e Dezembro de 2008, num total de 31 sessões, tendo culminado com duas apresentações do exercício final *Vida de adolescente, Vida de cão* ao público em geral.

1. A adolescência: fase de transição

Erikson (1972) considera o período da adolescência como uma moratória psicossocial “durante o qual o jovem adulto, através da livre experimentação do papel, poderá encontrar um nicho em alguma secção da sociedade” (p. 156). Por moratória psicossocial entende “um compasso de espera nos compromissos adultos e, no entanto, não se trata apenas de uma espera. É um período que se caracteriza por uma tolerância seletiva por parte da sociedade e uma atividade lúdica por parte do jovem” (Erikson, 1972, p. 157). Por outras palavras, a sociedade autoriza que o adolescente tenha o seu tempo para experimentar os diversos papéis e para desenvolver a identidade. Deconchy (1989) e Reymond-Rivier (1977), por seu turno, afirmam que a sociedade não confere um estatuto claro ao adolescente, conduzindo-o à ambiguidade e ao conflito. Esta dificuldade do adolescente em se definir encontra-se associada a uma falta de harmonia entre as funções de preparação das diferentes instituições – família, escola e meio de trabalho (Coleman & Husén, 1985). Para Reymond-Rivier (1977), a crise dos adolescentes é sobretudo uma crise de oposição que se traduz na rejeição dos modelos dos pais e numa procura de originalidade. Quintana Cabanas (2000) reforça esta ideia, afirmando que se trata de uma fase complicada a nível da relação entre adultos significativos e adolescentes, salientando as diferenças entre ambos e as suas dificuldades de comunicação. Para o autor, estas dificuldades refletem-se numa preocupação a nível da educação.

A adolescência é também entendida como um período cada vez mais prolongado, fenómeno associado a transformações sociais como o prolongamento dos estudos, as dificuldades de inserção profissional, problemas económicos e habitacionais ou, ainda, o adiar da idade do casamento e do acesso à parentalidade (Alarcão, 2000). O prolongamento da adolescência deve ser compreendido, portanto, em função de profundas alterações na estrutura produtiva e no sistema escolar (Conde, 1990; Gonçalves, 2012). Esta situação pode conduzir ao conflito, na medida que implica um atraso na obtenção da autonomia (Cordeiro, 1979).

Nesta fase, a família, o grupo de colegas e a escola constituem-se como os principais contextos para desenvolver características pessoais e sociais necessárias

na vida adulta (Alarcão, 2000; Reymond-Rivier, 1977). Diversos autores (Erikson, 1972; Gouveia-Pereira, Pedro, Amaral, Alves-Martins, & Peixoto, 2000; Petrus, 1997; Reymond-Rivier, 1977) reforçam a ideia da importância do grupo de pares no desenvolvimento do adolescente, sendo que este assume um papel fundamental no “suporte instrumental e emocional, ajuda na resolução das tarefas desenvolvimentais e na construção de identidade” (Gouveia-Pereira et al., 2000, p. 191).

Uma vez que os adolescentes se encontram a experimentar diversos papéis e em transição “cujo itinerário pode ser modificado, estimulado, alterado ou dificultado pelas condições em que se desenvolve” (Artiaga, 1998, p. 219), compete à educação criar condições para o desenvolvimento pessoal e social daqueles indivíduos.

2. O teatro numa perspetiva educativa

Na sequência do exposto, a educação em contexto escolar é de primordial importância, apresentando-se como um espaço privilegiado onde os indivíduos despendem a maior parte do seu tempo, quer seja pelo alargamento da escolaridade obrigatória quer pela procura do ensino superior ou pela transformação nos conceitos de educação e formação (Santos, 1999). Vários autores tecem duras críticas relativamente à capacidade da escola para tornar os indivíduos seres mais críticos, reflexivos e emancipados, argumentando que esta instituição parece encontrar-se mais ao serviço de um sistema capitalista, que apenas tem em vista a produtividade e competição, do que procurar promover a cooperação e o desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos seus alunos (Caldas, 1999a; Pérez Serrano, 2000; Petrus, 1997); pelo que propõem conteúdos transversais como forma de tomar consciência dos conflitos e adquirir competências sociais, sendo que a preocupação da educação não se deve resumir a uma simples transmissão de conteúdos, mas deverá estimular a reflexão e empreender esforços no sentido de potenciar o desenvolvimento humano (Cavassin,

2008; Freire, 1996; Machado, 1972). Autores como Caldas (1999), Koudela e Santana (2005), Landier e Barret (1991) ou Magno (1999) propõem o recurso a atividades artísticas de forma a estabelecer um desenvolvimento paralelo do intelecto e do pessoal e de aproximar os conteúdos programáticos às vivências dos alunos, dando especial destaque à expressão corporal e dramática, ao teatro.

O recurso ao teatro e ao jogo teatral na educação apresenta diversas potencialidades, tais como permitir uma aprendizagem global (Landier & Barret, 1991), conduzir à perceção da complexidade da arte e das relações humanas (Cavassin, 2008), a uma maior perceção de si e do outro (Boal, 1996; Caldas, 1999a; Forsyth, 1982; Magno, 1999), a novos comportamentos e formas de se posicionar na realidade (Boal, 2005; Magno, 1999; Monteiro, 1979), estimular a criatividade e a resolução de problemas (Lafontana, 1999; Monteiro, 1979) e, ainda, desenvolver o sentido crítico (Caldas, 1999a; Lafontana, 1999; Magno, 1999; Rosseto, 2008; Spolin, 1999).

3. Metodologia da investigação

A finalidade deste estudo consistiu em conhecer os desafios inerentes à adolescência e de que forma são vivenciados por este grupo em particular, recorrendo ao teatro como forma de expressão e comunicação, no sentido de promover uma melhor compreensão da realidade destes jovens e assim criar uma maior proximidade com outros adultos significativos e grupo de pares. O projeto foi desenvolvido com um grupo de adolescentes, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, dentre os quais cinco do género feminino e três do género masculino, todos eles inseridos em estabelecimentos do ensino público (do 6º ao 11º ano de escolaridade), em várias escolas do Concelho de Aveiro. O recrutamento processou-se através de convite aos jovens e do vulgo “boca-a-boca”.

Tendo em conta a dimensão colaborativa do projeto e a preocupação com os problemas e os temas de interesse dos participantes, que apelam sobretudo a uma análise interpretativa das suas perceções, optou-se por uma metodologia qualitativa, assente no método de Investigação-Ação, uma vez que, de acordo com Pérez Serrano (1998, p. 111),

A investigação-ação terá de tratar de problemas que a investigação pura não pode resolver, visto que são problemas que os próprios protagonistas sentem e experimentam quando levam o trabalho a cabo. São problemas vinculados ao contexto de cada grupo, zona, centro, problemas concretos para os quais deve encontrar uma solução prática.

Recorreu-se à observação participante, *focus group*, e técnicas de dinâmica de grupo e teatro. Para analisar o corpus de dados optou-se pela técnica de análise de conteúdo das respostas, do tipo categorial ou temática, adotando os princípios e procedimentos indicados na literatura especializada sobre esta técnica (Amado, Costa, & Crusoé, 2013; Bardin, 2004; Ghiglione & Matalon, 2005).

De forma a facilitar a leitura do desenvolvimento do projeto, encontra-se dividido em três fases nucleares propostas por Lewin (1946). Convém ressaltar que estas fases se processaram de forma cíclica e em simultâneo, pelo que ao longo das fases de planificação, ação e reflexão é possível verificar a coexistência das outras fases, quer através de redefinições, onde está implícita uma reflexão, quer da experimentação das redefinições e a reflexão sobre as mesmas.

À fase de planificação encontram-se associados os momentos relacionados com a constituição do grupo de trabalho; a organização das sessões de trabalho, que compreendem o aquecimento, o recurso a exercícios de teatro e dinâmica de grupos, e reflexão; a negociação dos objetivos do grupo e o *focus group* para emergência do tema. A fase de ação compreende a improvisação, o jogo teatral e a teatralização. Após a aferição das necessidades expressivas do grupo e da definição de objetivos globais, o grupo foi dividido em duplas ou pequenos grupos para, por um lado, improvisar, no sentido da representação livre e, por outro, através do jogo teatral, representar os temas emergentes. A improvisação, jogo teatral e teatralização são estratégias dramáticas que conduzem à construção do texto final. Esta fase corresponde, ainda, à criação coletiva, à produção do conteúdo que culminou com a redação cole-

tiva de um texto e à apresentação ao público da *Vida de Adolescente, Vida de Cão*. A reflexão encontra-se presente em todos os momentos, tendo em conta o processo e tendo em conta os resultados. A figura 1 ilustra a aplicação da metodologia de investigação-ação no desenvolvimento do projeto, bem como a aplicação da mesma metodologia no processo coletivo de construção de cenas, conforme pode observar-se na fase da ação.

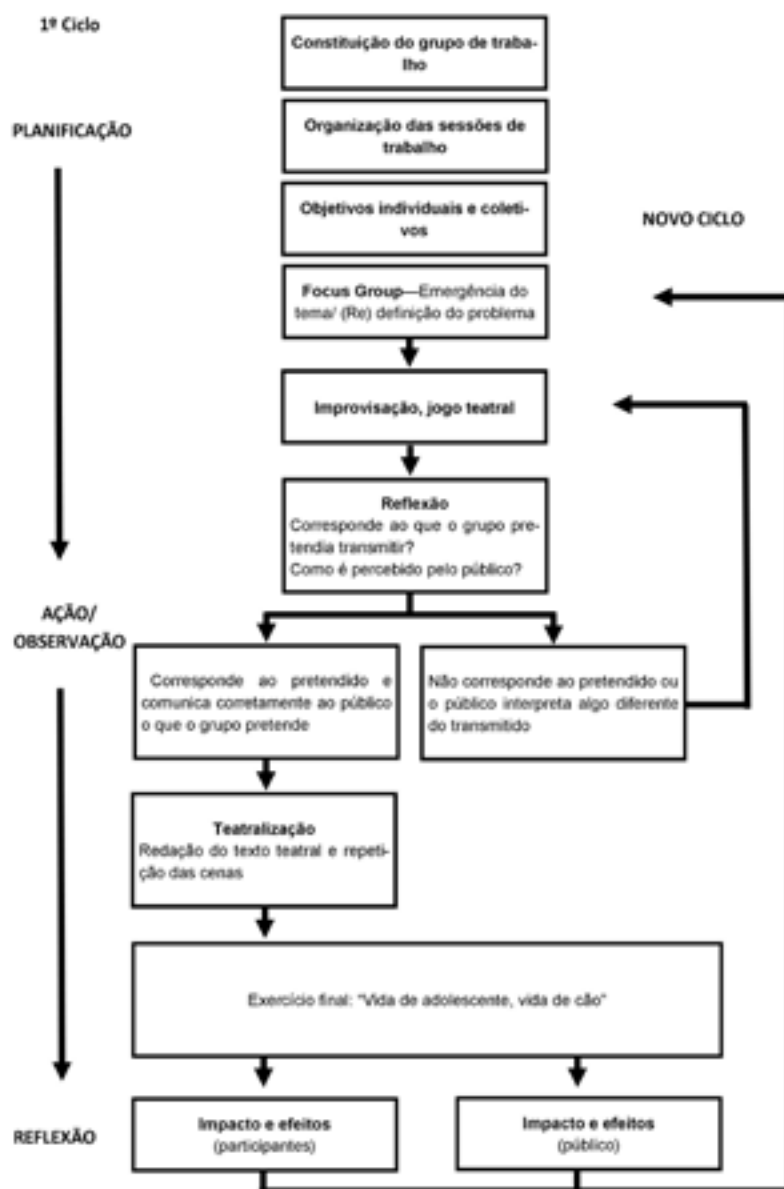


Fig.1. Processo cíclico

4. Conteúdos emergentes: Da emergência do tema à construção de cenas

Partindo do tema central – a adolescência – os participantes, ao longo das sessões de *focus group* realizadas, referiram várias situações-problema que foram agrupadas da seguinte forma: a definição da adolescência; família; escola (grupo de pares e relação com os professores); sexualidade (doenças sexualmente transmissíveis, gravidez, virgindade, estereótipos dos rapazes e raparigas, afetividade); consumo drogas e álcool. O quadro 1 apresenta as situações referenciadas, respectivos denominadores comuns e alguns exemplos das verbalizações, identificadas pela inicial do nome próprio de cada participante.

Quadro 1
Conteúdos do Focus Group

Situações Problema	Denominadores Comuns	Expressões Dos Participantes (Exemplos)
Definição de adolescência	Mudança (deixar de ser criança, mudar de escola)	“É uma fase da vida em que as pessoas deixam de ser crianças” (A) “Existem muitas mudanças, as rotinas, a ida para o 5º ano, onde existem pessoas mais velhas e nem todos são amigos” (F)
	Ambiguidade de papel	“Há deles que se acham adultos” (C) “A adolescência é uma ambiguidade vestida pelos adultos” (J)
	Pressão	“Estamos muito sujeitos a pressões dos pais e na escola” (C)
Família	Apoio dos pais	“A minha mãe apoia-me muito, diz que tenho de confiar mais em mim própria” (A) “Sabemos que podemos contar com a nossa família porque são amigos verdadeiros” (P)
	Pressão para estudar	“Os meus pais estão sempre a dizer: se não estudas vais trabalhar” (C) “Os meus pais estão sempre a chatear-me para estudar. Nunca posso fazer nada do que gosto” (J)
	Diferença entre gerações	“O meu pai tem a mania que vive nos anos 60, veste roupa estranha, depois diz que nós é que nos vestimos mal” (G)
	Discussões conjugais	“Quando os pais se separam somos nós que sofremos com isso...” (J)
	Comunicação entre pais e filhos	“Nunca sei como dizer aos meus pais que tirei uma nega” (F) “A minha mãe continua a fazer camisolas e cachecóis foleiros.... Não sei como lhe dizer que não gosto” (P)
Escola	Relação com os pares (aceitação/rejeição; tipos de amigos; as aparências)	“Dão muita importância ao estilo, se é mitra, emo, gótico, beto... Não olham para as pessoas como elas são...” (J) “Existem muitos tipos de amigos, os que podemos falar dos maus momentos, os que servem para divertir, os que estão em todos os momentos, colegas de turma e os de conveniência” (A)
	Relação com os professores (sentimentos de opressão ou suporte)	“Para ser melhor aluna, preciso que os professores acreditem em mim e não me digam, como o stor de matemática, que nem para apagar o quadro sirvo” (A) “Não nos compreendem, os adultos não nos ouvem” (F) “Costava que fosse ouvida na escola como sou aqui” (C) “Há professores super fixes, super humanos” (H)

Sexualidade	Uso do preservativo (prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez)	<i>“Algumas raparigas que eu conheço já foram para a cama com muitos rapazes. Não usam preservativo porque não gostam. Digo-lhe que há doenças, mas elas não querem saber.”(P)</i> <i>“Muitos rapazes acham que usar preservativo é para os fracos”(H)</i>
	Afetividade	<i>“É uma coisa que só devemos fazer quando temos a certeza que a outra pessoa gosta de nós (...)” (D)</i>
	Estereótipos de género	<i>“Eles só gostam é das fáceis e só pensam em sexo”(F)</i> <i>“Elas acham que nós não temos sentimentos. Não consigo namorar com uma rapariga se não gostar dela”(J)</i>
	Consumo esporádico	<i>“Costumam sair mais ao fim de semana e bebem shots. Alguns bebem até cair”(H)</i>
Consumo de drogas e álcool	Forma de aceitação grupal	<i>“Talvez tomem drogas para se sentirem aceites (...)” (P)</i>

Posteriormente, a partir das necessidades aferidas através do *focus group*, da improvisação, do jogo teatral e da teatralização, procedeu-se em conjunto à construção de nove cenas que compõem o exercício final.

A primeira cena encontra-se dividida em oito monólogos que abordam vários temas, tais como: 1) o conflito geracional e a comunicação entre pais e filhos; a pressão; o conflito entre ser criança e/ou ser adulto; preocupação com a imagem (controlo da comida) e a menarca como marco da mudança; 2) o estatuto dúbio do adolescente, salientando-se o acréscimo da responsabilidade, a possibilidade de escolha e da autonomia, que tanto são desejadas como receadas; 3) a pressão que os adolescentes dizem sentir para serem bem-sucedidos na escola e que reflete a relação com os professores; 4) a pressão do grupo de pares, a necessidade que o ser humano sente de ser amado, aceite e de ser parte integrante num grupo; 5) as mudanças corporais; 6) a noção de injustiça que os jovens sentem, muitas vezes relacionadas com questões raciais e com o estigma, 7) a parentalidade jovem; 8) a incompreensão dos adultos e também o sentimento de inferioridade em relação aos mesmos. O quadro 2 apresenta excertos de texto referentes a parte destes monólogos.

Quadro 2
Monólogos

Monólogo	Excertos do texto
1	Criança – <i>(ainda a chorar)</i> – Tenho fome! Não digo nada à minha mãe se me deres Cerelac. Tens Cerelac? Adulta – Isso faz-me ficar gorda. Não como disso! Só alface e maçã. Criança – Eu como e não sou gorda! Adulta – Por enquanto! Olha para mim! Vês?! Sou gordíssima, obesa! Quase uma bola! E Porquê? Por causa dessas e de outras papas! <i>(fica a analisar as gorduras)</i>
2	... Agora são tantos os sentidos! Como se nos sentíssemos perdidos no meio de tantas obrigações, responsabilidades e exigências! É tudo tão complicado! Para umas coisas ainda somos crianças e para outras grandes demais! Afinal, qual é o nosso lugar?
3	... não sei o que andas a fazer, vais para o teu quarto, estás sempre fechada e não estudas, não ajudas em casa, não fazes nada!” blá, blá blá. Os Stores também têm a mania que são espertos. Estão sempre a dizer que não são respeitados, mas não perdem uma oportunidade para nos tratar abaixo de cão e só têm regalias. Tudo bem que às vezes também abusamos, mas por que é que eles têm de ter um estatuto privilegiado? Podem-nos chamar nomes e ofender em frente da turma toda e nós temos de comer e calar, depois têm os preferidos, os meninos queridos... pufff...
4	... Algum de vocês sabe o que é isso? Existir e parecer que ninguém nota? Falar e ninguém ouvir, rir e acharem que não tens o direito de o fazer? E quando choras, quem se ri são eles. Alguma vez passaste num corredor sem que ninguém reparasse? Ninguém vos visse? E sempre que veem é para te porem o pé à frente e tropeçares? Como é que alguém se pode sentir tão realizado pondo o outro a baixo? De qualquer das formas, não é preciso me fazerem cair! Eu já me sinto no chão...
5	Olhem bem para mim... não ponho em causa a obra de Deus, mas sou de certo a sua obra mais desleixada: desde a minha testa, sob um ataque de acne, até aos meus feios pés. A minha alma não pertence a este corpo. Até dói olhar! A verdade é que tenho medo e, por isso, às vezes nem consigo sair à rua. Tenho vergonha de me mostrar e há dias em que só penso em desaparecer...
6	O que fomos e fizemos no passado irá sempre perseguir-nos? Afinal, a minha crença estava errada. Não existe deus para julgar, existem homens que nunca agiram mal na vida e por isso andam a cravar o dedo no peito dos outros. ...
7	Acho que sou um adolescente normal, que gosta de estar com os amigos, sair, jogar a bola, namorar, mas tenho uma diferença. Ela pesa 2kg e 800 gramas e tem 1 mês, é saudável como eu e linda como ela. (...) ... Decidimos subir as escadas e fomos para um quarto qualquer, batemos 2 dedos de conversa e tudo o resto foi fruto da nossa imaginação. Dizem que na adolescência somos eternos, mas não pensamos na consequência dos enganar. Instalou-se a ingenuidade e foi-se a consciência.
8	O que há de errado aqui? Será que me transformei num bicho estranho que toda a gente parece conhecer? Todos parecem saber o que se passa: “ah... eu já passei por isso!”, “é da adolescência!” “aquilo que tu sabes já eu esqueci”... Qualquer coisa que acontece é da adolescência. Eu quase a morrer e é da adolescência. Mas quem é esta gente que teima dizer que sabe tudo sobre nós? Parece que nunca passaram por aqui! Dizem que sim, fingem entender, mas ninguém para para nos ouvir. Não somos bichos estranhos, feios e desengonçados; não somos estúpidos e fúteis. Pensamos, sentimos e temos coisas para dizer – se alguém fizer o favor de nos ouvir!

A segunda cena, relacionada com as pressões que os adolescentes dizem sentir para serem bem-sucedidos e respeitarem as regras em casa, teve por base os comentários que os pais costumam dirigir aos filhos. A terceira cena contempla a atração pelo sexo oposto, o consumo de álcool e drogas, a música e o convívio entre amigos. A quarta cena reflete preocupações dos adolescentes relativamente à família (separação dos pais e as discussões conjugais). A quinta cena pretende representar as relações amorosas intensas e efémeras dos jovens. A sexta cena está relacionada com a importância do telemóvel, sendo representativa da comunicação entre os jovens. A sétima cena trata a questão da sexualidade e das diferenças de género. A oitava cena pretende demonstrar a vida no risco, a diversão, a amizade e a emoção, terminando com uma viagem na montanha russa. Por último, a ideia de mudança volta a surgir e para se marcar a mesma foram projetadas fotografias dos participantes, quando eram bebés, com 3-5 anos, com 10-12 anos e atuais. No quadro 3 apresenta-se parte das contraceninas, sendo que não há referência à quinta, à oitava e à nona, uma vez que estas são visuais, com texto apenas subjacente.

Quadro 3 – Contraceninas

Contraceninas	Excertos do texto
2 ^a	Bia, que andas a fazer?! Temos de sair! Despacha-te! Se não estudas, vais trabalhar e vais ver o que custa a vida! João arruma o teu quarto! Tens de ser médica, minha filha.
3 ^a	Guida – Não querem vir dançar?! Ahhh... mas ela não está nada bem! (os rapazes riem, completamente drogados. As raparigas mostram-se preocupadas) Maria – É melhor chamarmos a ambulância! Carla – Estás doida! E o que vamos dizer aos pais dela?! Nunca mais a vão deixar sair. Maria – Ela não está nada bem! Gustavo – Eh pah, pois não! Está a bater mal! Maria – E se parassem os dois de rir e fizessem qualquer coisa?! Rodrigo – Não conseguimos! Fazer o quê?! Guida – Vou chamar a ambulância!
4 ^a	Mãe – Isto assim não dá! Não aguento! Sabes que mais?! Quero o divórcio! Luísa – O quê?! Pai – Ai queres?! Queres?! Mãe – É, quero! Pai – Então é isso que vais ter! Mas a Luísa vem comigo. Luísa – Eu não vou a lado nenhum, com ninguém... Mãe – Ah! Isso querias tu! Alguma vez sabes cuidar dela? Fica comigo! Não é Luísa? Tu gostas muito mais da mãe, não é verdade? Luísa – Gosto dos dois....

6 ^a	João – Olá! Acabei de te enviar uma mensagem. Ana – Vou ver! (lê) Ah! Já te respondo. (Continuam a andar. Gustavo e Hugo encontram-se) Gustavo – Olá Pedro! Tasse? João – Tasse (continuam lado a lado a mandar sms) Gustavo – Que tens feito? (Silêncio) João – Estás a falar comigo? (olha para o telemóvel) Ah? Espera aí. (...)
7 ^a	Maria – Achas que eles gostam dessas gajas? Ricardo – Eu não gosto de gajas rodadas! Já viste o que é ires com uma gaja que já dormiu com meio mundo?! É no mínimo nojento. Dulce – Costam, é das que gostam mais. Não resistem a gajas rodadas. De nós só gostam para nos guardar em casa, para namorar. As outras são para curtir, para tirar aranhas do buraco. Dulce – Vocês já viram aquela rapariga da nossa escola que está grávida? Raquel – Ya, que mau! Acreditas que ele pensava que se fizesse sexo em pé não engravidava?! César – Eu já estive para perder a virgindade. Estávamos em minha casa a ouvir a nossa música e de repente vieram os calores, começamos a beijar e de repente cai no sofá e ela veio para cima de mim. Estava já a puxar-lhe a camisola... eu tinha já tudo preparado: Sabia a que horas é que chegavam... mas depois ela disse: não quero por causa da tua mãe. Maria – Há gajos que acabam logo com as gajas quando elas recusam. Francisca – Um amigo meu disse-me que se a gaja fosse com ele acabava logo. Francisca – O sexo é muito íntimo. Não fazemos por fazer, tem de haver sentimentos muito fortes, o nosso corpo é entregue. Raquel – Tenho muito medo de coisar e do rapaz não me querer mais, não gostar.

5. Impactos da Vida de adolescente, vida de cão

Para compreender o impacto da *Vida de adolescente, vida de cão* é necessário refletir sobre as várias vertentes, ou seja, sob o ponto de vista dos participantes – adolescentes e moderador; e do público – adultos e grupos de pares.

Desde logo, pode-se considerar que, tal como qualquer projeto de investigação-ação, é um projeto inacabado, pelo que é possível especular que os efeitos possam continuar a produzir-se na vida daqueles que participaram e daqueles que compartilham mais tempo com os mesmos.

Relativamente aos participantes (grupo de adolescentes), ao longo dos vários momentos de reflexão foi possível, através da observação e partilha de opiniões, verificar que os adolescentes se sentiam respeitados e valorizados relativamente às suas opiniões, situação esta que referiam não corresponder a outros contextos, como o familiar e o escolar, como atesta a afirmação “gostava que fosse ouvida na escola como sou aqui”. Este facto permitiu que se sentissem à vontade para se exprimirem e serem mais espontâneos e assertivos na relação interpessoal. Alguns adolescentes referiram ainda que a experiência teatral os ajudou a sentirem-se mais confiantes com o grupo de pares, com os pais e na apresentação de trabalhos académicos. Este desenvolvimento pessoal foi constatado e reforçado pelas pessoas que lhes eram próximas, exteriores ao grupo, conforme as opiniões destes que se encontram descritas mais à frente.

Ao longo do processo de desenvolvimento do projeto foi possível, através da observação e partilha de reflexões, verificar uma maior envolvimento e disponibilidade para experimentar outras formas de ver, pensar e sentir as situações-problema vivenciadas; uma maior responsabilidade pela construção de algo comum a todos os elementos; a abertura para a aceitação da diferença e das opiniões críticas; um maior à vontade para

refletir e discutir pontos de vista; uma maior concentração e entrega tanto ao grupo como às atividades, tal como foi constatado por Caldas (1999b), a partir da sua experiência de trabalho em teatro com adolescentes. Assim, pode-se afirmar que o teatro contribui para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, assumindo-se como uma ferramenta pedagógica libertadora e participativa.

Na perspetiva do moderador, a participação neste projeto assumiu-se como um múltiplo desafio, na medida que se encontraram em palco diversas questões: a capacidade de dinamizar um grupo, ao ponto de este se tornar autónomo e responsável nas suas decisões; as competências para transmitir conhecimento técnico relativamente à arte da representação, tendo em conta as especificidades deste período de vida e, por último, a compreensão do teatro como uma ferramenta de escuta e comunicação dos problemas sentidos pelos adolescentes ao mundo adulto – situação considerada prioritária pelos participantes. Ao longo do processo, verificou-se que a confiança depositada pelos adolescentes assumiu-se como um requisito essencial ao desenvolvimento do grupo e à criação coletiva. O estabelecimento de uma relação horizontal, de proximidade, colaborativa e empática permitiu aos adolescentes sentirem-se à vontade para investir nos seus objetivos e possibilitou ao moderador o desenvolvimento de outras competências pessoais e sociais, como a escuta ativa e a compreensão empática das situações apresentadas pelos adolescentes.

Relativamente aos pais, destaca-se a opinião positiva sobre a participação dos filhos neste projeto, ao consideraram que, com esta experiência, os filhos mostraram melhor desempenho escolar e melhoraram a relação com os adultos, encontrando-se mais motivados para adquirir novas aprendizagens e com uma melhor definição sobre o seu percurso escolar e futuro profissional, tendo dois dos participantes optado por ingressar em cursos profissionais na área da animação sociocultural. Não foi possível verificar a opinião dos professores em relação a este trabalho.

No que concerne aos efeitos do espetáculo no grupo de pares, nas duas apresentações ao público, o auditório do Instituto Português da Juventude (IPJ) encontrou-se sobrelotado. A maioria do público era constituída por adolescentes que durante a apresentação do espetáculo oscilaram entre momentos de silêncio e de entusiasmo, batendo palmas a cada blackout e a algumas frases ditas pelos atores. No final do espetáculo, três adolescentes do público solicitaram ao moderador a integração no grupo para fazer teatro e mais tarde um

grupo de adolescentes, alguns dos quais teriam assistido à peça, solicitou, através do IPJ, a inserção num grupo de teatro para a exploração do tema toxicod dependência.

Pode-se afirmar que a *Vida de adolescente, vida de cão* conseguiu reunir num mesmo espaço pais e filhos e atrair ao teatro uma faixa etária que não costuma assistir a este tipo de espetáculos, incentivando gosto por experimentar ser público ou ator. Para além de ter conseguido ir ao encontro dos objetivos propostos pelo grupo, isto é, comunicar os seus desafios junto de adultos significativos e grupo de pares, através do teatro, permitiu a abertura à definição de novos objetivos e orientações de futuros trabalhos.

Notas finais

Na reflexão ao longo da implementação e desenvolvimento do presente projeto surgiram algumas dúvidas às quais urgia uma resposta. Assim sendo, interessava questionar, em primeiro lugar, em que medida que os temas trazidos pelos adolescentes correspondiam ao que a psicologia, a educação e a sociologia procuravam esclarecer sobre esta fase de vida específica; em segundo lugar, qual o papel da educação atual na formação do Saber-Ser dos jovens e qual poderia ser o contributo do teatro como ferramenta pedagógica.

Foi possível verificar que as preocupações destes adolescentes coincidiram em bastantes aspetos mencionados pelos teóricos das várias áreas: a ambiguidade de estatuto, a incompreensão pais-filhos, as mudanças, a definição da identidade, a experimentação de papéis, entre outros. Estes resultados parecem sugerir que a adolescência é caracterizada por uma crise que se assume também como um momento de oportunidade.

Como os adolescentes se encontram numa fase de experimentação e exploração, encontram-se também abertos a novas aprendizagens, movidos pela curiosidade característica desta fase, pelo que o teatro poderá assumir um lugar essencial no apoio a essa descoberta e ao desenvolvimento do ser. Para os teóricos do teatro é esse o seu grande contributo: a possibilidade de se experimentar, de se colocar no papel do outro, possibilitando uma maior flexibilidade e abertura na relação com o outro e consigo próprio, aprendendo a reconhecer e a gerir as suas emoções e a lidar com situações-problema futuras. Experimentar o teatro é embarcar numa aventura de compreensão de si mesmo, do mundo e da arte.

O teatro na educação podia então assumir-se como o “conteúdo transversal” proposto por Caldas (1999a), Magno (1999), Petrus (1997), entre outros, de forma a cumprir com as funções socializadora, personalizada e mudança da educação.

No que concerne ao papel do educador, se, na conceção de Erikson (citado por Benoit, 1997), uma família só conseguirá educar um filho na medida exata em que se deixa educar por ele, então esta afirmação poderá ser igualmente válida para formadores, professores, educadores e outros significativos que interagem no processo educativo dos adolescentes.

Sob o ponto de vista da investigação-ação, a solicitação de elementos do público para a entrada no grupo e para a reflexão sobre o tema da toxicod dependência sugeriu uma implementação mais global do projeto, com um carácter de desenvolvimento comunitário através do teatro e a educação não formal entre grupos de pares, na medida em que o presente projeto permitiu redefinir novo problema para avançar com outros ciclos de planificação-ação-reflexão. Assim, este modelo poderia funcionar, por exemplo, na prevenção de comportamentos de risco na adolescência, numa lógica formativa de pares para pares.

Referências

- Alarcão, Madalena. (2000). *(Des)Equilíbrios familiares: uma visão sistémica*. Coimbra: Quarteto.
- Amado, João; Costa, António Pedro; Crusoé, Nilma. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301–351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Artiaga, Jaime Funes. (1998). A animação sociocultural na juventude. In *A animação sociocultural. Teorias, programas e âmbitos* (pp. 219–233). Lisboa: Instituto Piaget.
- Bardin, Laurence. (2004). *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benoit, Jean-Claude. (1997). *O tratamento das perturbações familiares*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Boal, Augusto. (1996). *O arco-íris do desejo. Método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Boal, Augusto. (2005). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Caldas, José. (1999a). A intervenção do artista na escola. In *Teatro na escola. A nostalgia do inefável* (pp. 6–15). Santa Maria da Feira: Quinta Parede.
- Caldas, José. (1999b). G.A.S. – Grupo de Teatro Aurélia de Sousa. Uma experiência paralela. In *Teatro na escola. A nostalgia do inefável* (pp. 16–39). Santa Maria da Feira: Quinta Parede.
- Cavassin, Juliana. (2008). Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. *R.cient./FAP*, Curitiba, 3, 39–52.
- Coleman, James, Husén, Torsten. (1985). *Tornar-se adulto numa sociedade em mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Conde, Idalina. (1990). Identidade nacional e social dos jovens. *Análise Social*, XXV, 675–693.
- Cordeiro, J. C. Dias. (1979). *O adolescente e a família – abordagem educativa e psicoterapêutica na perspectiva familiar*. Lisboa: Moraes Editores.
- Deconchy, Jean-Pierre. (1989). *O desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente*. Lisboa: Editorial Pórtico.
- Erikson, Erik H. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Forsyth, Donelson R. (1982). *An introduction to group dynamics*. Monterey, CA: Thomson Brooks/Cole Publishing Company.
- Fragateiro, Carlos. (1991). Será que se ensina a ensinar teatro? In *Actas do 2º encontro nacional de didáctica e metodologias de ensino* (pp. 617–624). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Ghiglione, Rodolphe, Matalon, Benjamin. (2005). *O inquérito: teoria e prática* (4ª ed reim.). Oeiras: Celta editora.
- Gonçalves, Manuela. (2012). *Educação, trabalho e família. Trajectórias de diplomados universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gouveia-Pereira, Maria et al.. (2000). Dinâmicas grupais na adolescência. *Análise Psicológica*, 18(2), 191–201.
- Koudela, Ingrid Dormien, Santana, Arão Paranaguá. (2005). Abordagens metodológicas do teatro na educação. *Ciências Humanas Em Revista*, 3(2), 145–154.
- Lafontana, Marcelo. (1999). Coração do carrasco – O que vamos dizer através do teatro. In *Teatro na escola. A nostalgia do inefável* (pp. 43–48). Santa Maria da Feira: Quinta Parede.
- Landier, Jean Claude, Barret, Gisele. (1991). *Expressão dramática e teatro*. Lisboa: Asa.
- Lewin, Kurt. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Machado, Maria Clara. (1972). Teatro na educação. *Cadernos de Teatro*, 52(1), 6–10.
- Magno, Alberto. (1999). Teatro nas escolas – um complemento ao processo educacional contemporâneo. In *Teatro na escola. A nostalgia do inefável* (pp. 63–64). Santa Maria da Feira: Quinta Parede.
- Monteiro, Regina Forneaut. (1979). *Jogos dramáticos*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Moreno, Jacob Levy. (1975). *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix.
- Pais, José Machado. (1990). A construção sociológica da juventude – alguns contributos. *Análise Social*, XXV (105–106), 139–165.
- Pérez Serrano, Gloria. (1998). Metodologias de investigação em animação sociocultural. In *Animação sociocultural. Teorias, programas e âmbitos* (pp. 101–119). Lisboa: Instituto Piaget.
- Pérez Serrano, Gloria. (2000). *Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos*. Madrid: Narcea.
- Petrus, Antonio. (1997). *Pedagogia social*. Barcelona: Ariel.
- Quintana Cabanas, Jose Maria. (2000). *Pedagogia social*. Madrid: Dykinson.
- Reymond-Rivier, Berthe. (1977). *O desenvolvimento social da criança e do adolescente*. Lisboa: Editorial Aster.
- Rosseto, Robson. (2008). O espectador e a relação do ensino do teatro com o teatro contemporâneo. *R.cient./FAP*, Curitiba, 3, 69–84.
- Santos, Helena. (1999). Os teatros e a escola – Considerações breves sobre algumas experiências de teatro nas escolas. In *Teatro na escola. A nostalgia do inefável* (pp. 78–85). Santa Maria da Feira: Quinta Parede.
- Spolin, Viola. (1999). *Improvisation for the Theater: A Handbook of teaching and directing techniques* (3ª ed.). Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

