



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA**  
**CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES**  
**PROFARTES - PB**

**ELENICE NOGUEIRA SANTOS**

**TEATRO PEDAGÓGICO: Performance cultural através da moda e a relação de construção identitária mediada pela mídia massiva**

**JOÃO PESSOA – PB**

**2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES  
PROFARTES - PB**

**TEATRO PEDAGÓGICO: Performance cultural através da moda e a relação de construção identitária mediada pela mídia massiva**

**ELENICE NOGUEIRA SANTOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Artes, para obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vieira

Co-Orientador: Prof. Dr. Charles R. Leite da Silva

**JOÃO PESSOA – PB**

**2016**

S237t Santos, Elenice Nogueira.  
Teatro pedagógico: performance cultural através da moda e a relação de construção identitária mediada pela mídia massiva / Elenice Nogueira Santos.- João Pessoa, 2016.  
121f. : il.  
Orientação: Prof. Dr. Paulo Vieira  
Coorientador: Charles R. Leite da Silva  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA  
1. Arte e cultura. 2. Currículo escolar. 3. Moda e identidade. 4. Performance. 5. Teatro Pedagógico.

UFPB/BC

CDU: 7:008(043)

**TEATRO PEDAGÓGICO: Performance cultural através da moda e a relação de construção identitária mediada pela mídia massiva**

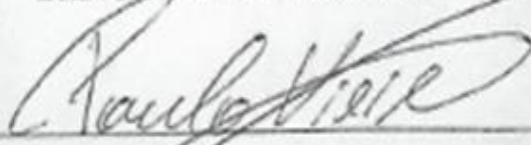
Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Artes, para obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vieira

Co-Orientador: Prof. Dr. Charles R. Leite da Silva

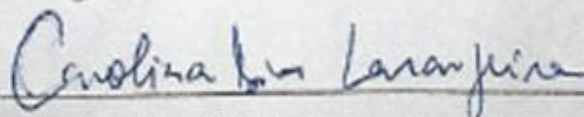
Aprovada em: 29/07/2016.

**BANCA EXAMINADORA:**



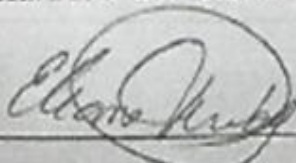
---

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vieira



---

Examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carolina Laranjeira



---

Examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Lisboa

JOÃO PESSOA – PB

2016

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas bênçãos, força e perseverança concedidas.

Muitíssimo obrigada a meus pais (*in memoriam*) João e Virgilina que me orientaram no caminho das artes trazendo conhecimentos enriquecedores e experiências que até aqui são as melhores e as mais valiosas.

Agradeço aos meus avós (*in memoriam*), especialmente a minha avó Augusta Nogueira e ao avô José dos Reis, que com suas estórias e histórias constituíram a minha formação artística.

Agradeço imensamente ao meu filho Eric que me sustentou com dedicação, tendo paciência, carinho, amor e principalmente com bom humor, durante este percurso que muitas vezes foi turbulento.

Agradeço a minha família que entendeu a minha ausência e a minha distância desde o princípio deste trabalho.

Muito obrigada aos meus amigos que mesmo com a minha ausência mantiveram os contatos emanando vibrações positivas e palavras que me deram força para a superação.

Agradeço a todos os professores que tive em minha vida, por tudo, em especial a Genaldo Pinto (Gena) (*in memoriam*), e Benice Xavier Alves.

Agradeço aos estudantes da Escola Pública Municipal e aos participantes das oficinas do projeto Escola Aberta. Agradeço á gestora da Escola que permitiu a realização deste trabalho no ambiente desta escola. As experiências partilhadas foram parte integrante e fundamental desta pesquisa, e agora fazem parte da minha vida para sempre.

Muito obrigada ao professor e co-orientador Charles Ricardo Leite pela generosidade e por tudo.

Agradeço ao professor e orientador Paulo Roberto Vieira que entendeu as minhas dificuldades me atendendo prontamente.

Agradeço às professoras Carolina e Eliane por aceitarem a compor a banca e contribuíram com orientações valiosas para que este trabalho fosse concluído.

Agradeço à Universidade Federal da Paraíba pela acolhida.

A todos os professores do programa que contribuíram grandemente com minha caminhada.

Muito obrigada a todos que direta ou indiretamente participaram comigo deste percurso.

## RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de reconhecer o lugar e a identidade cultural dos adolescentes no ambiente escolar. O ponto de partida tem a Cultura como um processo contínuo em constante transformação que envolve a comunidade e seu circundante de forma geral. A Moda e a mídia consideradas como vetores culturais, promovem sentido às manifestações da faixa etária em questão, acompanhadas pelos avanços tecnológicos, o acesso à informação e à produção industrial. A escola atualizada como unidade formativa com um pensamento pedagógico ensina que a prática de sala de aula vincula-se ao ambiente histórico-social e cultural. Sendo assim, a manifestação cultural constitui-se em parte do mundo do sujeito. Neste ponto, é possível aproximar ‘performance, espaço e identidade’ do termo “*Teatro*”, sendo este o ponto de partida e de chegada para propostas que permitam que ações *crítico-reflexivas* sejam desenvolvidas no currículo escolar. Tendo em vista as necessidades e desejos comuns dos estudantes do 7º ano, da Escola Municipal Edgar Torres, em Toritama-PE, procurou-se entender a relação crítico-estética perante as tensões entre aspectos do desenvolvimento dos estudantes contemplados nas propostas pedagógicas através das práticas teatrais.

**Palavras-chave:** Arte e Cultura; Currículo Escolar; Moda e Identidade; Performance; Teatro Pedagógico.

## ABSTRACT

This research aims to recognize the place and cultural identity of adolescents at school. The starting point has the culture as a continuous process in constant transformation that involves the community and its surrounding in general. The Fashion and Media, considered as cultural vectors, promote meaning to manifestations of the age group in question, accompanied by technological advances, access to information and industrial production. The actual school as a formative unit with pedagogical thoughts teaches that the classroom practices are linked to the historical, social and cultural environment. Therefore, the cultural event constitutes a part of the world of the subject. At this point, you can link 'performance, space and identity' to the term "Theater", which is the start and final point for proposals that allow critical-reflexive actions to be developed in the school curriculum. Considering the common needs and desires of students from Grade 6 the Municipal School Edgar Torres on Toritama-PE, it was attempted to understand the critical-aesthetic relationship before the tensions between aspects of development of the students included in the educational proposals through the theatrical practices.

**Keywords:** Art and Culture; School curriculum; Fashion and Identity; Performance; Pedagogical Theater.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fachada da Escola Municipal Edgar Torres, em Toritama.....	13
Figura 2: Cantora Katy Parry.....	33
Figura 3: Sistematização da dissertação.. ..	42
Figura 4: Estudantes sujeitos selecionados para a pesquisa na Escola.....	48
Figura 5: Parque das Feiras de Toritama-PE. ....	51
Figura 6: Monumento da entrada da cidade Toritama. ....	51
Figura 7: Rua do Jeans, Parque das Feiras, Toritama.....	51
Figura 8: Encontro do Anjo com o Matuto.....	60
Figura 9: O Anjo leva o Matuto para conhecer o Parque das Feiras. ....	60
Figura 10; Cenas do cotidiano dos personagens no episódio da série Jessie. ....	64
Figura 11: Cenas do videoclipe “Que monstro te mordeu?”. ....	71
Figura 12: Mestiço, Portinari (1934). ....	72
Figura 13: Cortadores de Cana, Sanches (2009) .....	74
Figura 14: Costureiras Trabalhando, Marquês de Oliveira (1884).....	77
Figura 15: A manga sendo dividida entre Meena e seu irmão Raju. ....	78
Figura 16: Desfile de Walter Rodrigues, no Fashion Rio 2010/2011.....	80
Figura 17: Sombrinhas na passarela, desfile de Walter Rodrigues.....	81
Figura 18: Desfile de Walter Rodrigues. ....	81
Figura 19: Elenco da peça .....	108
Figura 20: Localização das cidades do estado de Pernambuco e Alagoas, citadas neste trabalho.....	117



## SUMÁRIO

<b>NARRATIVAS FUNDADORAS .....</b>	<b>10</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
1.1. APRESENTAÇÃO .....	11
1.1.1. OBJETIVOS.....	16
1.1.2. Geral.....	16
1.1.3. Específicos.....	16
1.2. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	17
<b>NARRATIVAS SIGNIFICANTES.....</b>	<b>20</b>
<b>2. CULTURA.....</b>	<b>20</b>
2.1. AS ENGRENAGENS E O TEMPO QUE SE MOVE.....	20
2.2. IDENTIDADE CULTURAL: A IMITAÇÃO, A MODA E O CONSUMO ALINHAVADOS PELA PUBLICIDADE MUDIÁTICA. ....	27
2.3. CURRÍCULO E EXPERIÊNCIA NA SIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL.....	34
2.4. PRÁTICAS TEATRAIS COMO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO .....	37
<b>NARRATIVAS SISTEMATIZADAS .....</b>	<b>41</b>
<b>3. PROCESSOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>41</b>
3.1. A ESCOLA.....	45
3.3. O MUNICÍPIO .....	50
3.4. DADOS COLETADOS .....	52
<b>NARRATIVA E RESSIGNIFICAÇÕES .....</b>	<b>57</b>
<b>4. RESULTADO E DISCUSSÕES .....</b>	<b>57</b>
4.1. TEMPESTADE DE IDEIAS DE UM PROCESSO CRIATIVO .....	60
4.1.1. Personificando um Quem e um Onde.....	63
4.1.2. Agregando Diversidade .....	66
4.1.3. Quem Modela a Cara Coloca o Nariz Onde Quer? .....	68
4.1.4. Conte Você a História.....	83
<b>NARRATIVAS FINALIZANTES .....</b>	<b>86</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>86</b>
5.1. IDENTIDADE CULTURAL PROCESSUAL: MOVENTE COM O LUGAR E O TEMPO, COM A MIDIA E O CONSUMO .....	87
5.2. DIFICULDADES NA CONDUÇÃO DA PESQUISA E O CURRÍCULO ESCOLAR.....	95
5.3. PONTOS DE CONTATO PARA POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS.....	97
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>108</b>

## NARRATIVAS FUNDADORAS

### 1. INTRODUÇÃO

A palavra Teatro deriva da tradução do termo grego *Theatron*, que literalmente, significa “lugar para olhar” ou “o local de onde se vê”, ou seja, o Teatro é o local onde acontece a encenação de diversas situações. As situações apresentadas promovem uma vivência experiencial a quem vê: o espectador. A performance teatral desperta sentimentos catárticos quando são contempladas e percebidas as alegorias e seus significados. A captura destes sentimentos, que são da essência humana, é característica do gênero tragédia, que tem origem no mesmo contexto do Teatro, nos rituais de culto aos deuses, do modo como se lê na *Poética*, de Aristóteles (2008). Nesta manifestação dramática, são representadas situações catastróficas nas quais a conduta moral traça o destino. A reflexão a cerca da performance tem como base quem vê e quem é visto, o que é visualizado e o significado dado pela acolhida dos temas performáticos. O significado por sua vez, como assegura Hernandez (2000) se ancora nas relações do imaginário, de conhecimento dos envolvidos, seja pelo momento em que se vê, seja pelo local e também pelas reminiscências trazidas pelo que se vê.

Nos rituais da história da humanidade, as manifestações dramatizadas são utilizadas para dar o exemplo através do reconhecimento da luta com a dor, a vitória ou a derrota. Neste contexto, o espectador tem suas emoções afloradas com a dinâmica vivenciada. A catarse resultante das encenações daqueles rituais evita, de acordo com Aristóteles (2008), ações que levariam a um destino terrível. Assim, reafirmam-se modelos de glória ou de condenação. O teatro, portanto, teria também uma função pedagógica.

Tendo em vista que a utilização da função pedagógica no processo teatral em sala de aula permite contextualizar as relações socioculturais a questões do cotidiano. Além disso, ao abordar em práticas pedagógicas uma narrativa teatral com elementos que constituem a cultura local, possibilita e permite que espectador e ator se reconheçam. A dramatização de situações com questões relevantes do contexto contemporâneo situa os sujeitos em condição de entender a sociedade onde vive. Portanto, a prática teatral propõe a assimilação dos acontecimentos histórico-sociais e permite determinar a causa e a natureza das questões vivenciadas em seu meio, seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (PCN's-1998), temos os objetivos do ensino do teatro na escola:

Ao longo dos terceiro e quarto ciclos espera-se que o aluno seja capaz de: compreender o teatro em suas dimensões artística, estética, histórica, social e antropológica; compreender a organização dos papéis sociais em relação aos gêneros (masculino e feminino) e contextos específicos como etnias, diferenças culturais, de costumes e crenças, para a construção da linguagem teatral; (...) estabelecer relação de respeito, compromisso e reciprocidade com o próprio trabalho e com o trabalho de colegas na atividade teatral na escola; (...) (BRASIL, 1998, p. 90).

## 1.1. APRESENTAÇÃO

Nesta pesquisa, a compreensão dos assuntos debatidos de forma crítica foi amparada pelas experiências teatrais, uma vez que estas trouxeram uma maior percepção dos temas abordados. O envolvimento dos estudantes, a fim de defender seus pontos de vista e firmar suas posições, proporcionou também que estes estivessem mais atentos e pacientes a ouvir os pontos de vista contrários. Desta forma, com mais sensatez e coerência, eles buscaram recursos intelectuais para se posicionarem. As discussões dos temas que estavam no palco não se resumiam a este, mas requeriam dos estudantes uma gama de conhecimentos subjetivos e um jogo de cintura para se desvencilharem de situações novas e inusitadas propostas e até impostas no jogo, e estas exigindo ainda mais discernimento para o debate.

Por acreditar que práticas pedagógicas, em uma narrativa teatral, permitiam que os estudantes fossem analisados e compreendidos através da interação social no seu contexto local, por entender que o contexto local é marcado por disputas e estratégias no campo cultural de ressignificação simbólica. E que a interação dos sujeitos no processo teatral é favorável à ampliação deste campo e de um espaço territorial em termos de reconhecimento de identidade sociocultural e histórica. Observando a afirmação de Guénoun, 2004, p. 28),

Em matéria de representação, o conhecimento seria um reconhecimento. E este reconhecimento procederia por identificação: como diante de um cadáver ou de uma silhueta. A representação, assim compreendida, nos permitiria atribuir à coisa vista, ou melhor, re-atribuir-lhe por reconhecimento, o que nós conhecíamos (de um outro modo) como sendo sua identidade.

Quanto à identidade, Stuart Hall (2008) argumenta que elas são produzidas pela narrativa quando estas produzem sentidos e os membros se identificam com o que fora

produzido, reproduzindo-os. Portanto, em uma abordagem dos elementos adquiridos que compõem e delimitam a personalidade do sujeito e seu comportamento, nota-se pela argumentação de Hall, que os sujeitos são influenciados pela interação social e comunitária, por observação de seus pares no meio social e em sua comunidade. Neste meio social comum, o sujeito identifica símbolos e reproduz comportamentos utilizando a imitação como tática de aprendizado. Percebe-se, portanto, que por esta estratégia são adquiridos elementos que constituem a identidade, sendo esta algo intrínseco à imitação e que esta, por sua vez, é como assevera Aristóteles (2008) intrínseca ao ser humano, reconhecida desde a antiguidade no Teatro Grego.

A narrativa desempenha uma função primordial ao contribuir para a aprendizagem e para o conhecimento e traz em si as experiências vivenciadas que fazem parte da memória comunitária e social, segundo Husbands (2003), a partir das histórias que contam coisas do mundo acerca do sujeito, permite-se que estas façam sentido no reconhecimento do caminho percorrido para o delineamento de um novo percurso. Por tanto, a busca pela explicação do mundo e de suas origens e identidade, o homem em diversas partes da terra, procurou entender os fenômenos naturais narrados, inclusive através do sistema fantástico das lendas, como assegura Cascudo (1898-1986).

As lendas e os mitos são formas que os povos encontraram para explicar o mundo em que viviam. Cascudo (1945, p. 16) relata que os europeus trouxeram as lendas dos continentes asiáticos e africanos, “mas tudo era entregue a uma constante elaboração popular que desfigurava o material longínquo”. As lendas são importantes, pois são fontes orais da história que atravessa as gerações. A rememoração do conjunto de elementos hereditários adquiridos, como as experiências, são fatores fundamentais para a compreensão da situação cotidiana e o reposicionamento do sujeito no seu espaço.

No espaço de manifestação, a cultura tem definições determinadas no decorrer da história, como campo de luta (HALL, 2008) e campo de elaborações simbólicas (CHAUÍ, 1993) ou espaço modificado pelo homem em constante mudança e também um parque de diversões (BAUMAN, 2014). Os elementos pertencentes àquele espaço conferem significação e identificação do sujeito. No atual processo de interação social, sendo o sujeito um agente transformador, o seu envolvimento promove mudança dos elementos, (re)formulando o conhecimento, ressignificando-o no decorrer do tempo. Desta forma, promove o espaço que ocupa para a adequação ao seu bem estar.

Através da ação cultural, novas formulações são projetadas e com isto o valor, o poder de argumentação e o quadro repertorial de procedimentos dos envolvidos são ampliados. O sentido de Identidade Cultural trazidos para este trabalho está na mesma perspectiva de Cultura, pois ao processo cultural é atribuída a função primordial em delimitar a identidade.

Enquanto pesquisadora, era professora nessa Escola Municipal Edgar Torres da cidade de Toritama, (Figura 1), desde o ano de 2014. Ao atentar para as ações de interação social e cultural no espaço escolar e no seu entorno, atenta-se também para as suas projeções possíveis. Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), diz que todo professor é investigador por natureza. Esta afirmação partir da própria experiência. De forma geral, este trabalho objetiva reconhecer o lugar e a identidade, inspirado no Teatro, considerando o contexto social, histórico e cultural dos estudantes do 7º ano da referida Escola Municipal Edgar Torres, frente ao panorama contemporâneo.



**Figura 1:** Fachada da Escola Municipal Edgar Torres, em Toritama.  
Fonte: Dados da Autora (2015).

As aulas de teatro não faziam parte do cotidiano da Escola, as aulas eram direcionadas para ensaios e decoração de textos de peças religiosas, para momentos específicos, como em datas comemorativas, e que especialmente estivesse presente a família. O contato dos estudantes do 6º ao 9º ano com o teatro ficava restrito às representações de “batatinha quando nasce” para o dia das mães e de “Carinhoso” para o dia dos pais, além de representações tradicionais na semana do folclore e representações com leitura de poemas. As representações teatrais comuns ocorriam em datas bastante específicas: em datas comemorativas e festejos religiosos. A encenação da Paixão de Cristo, do Teatro Nova Jerusalém, um grande evento que acontece no município de Brejo da Madre de Deus, vizinho de Toritama, é o conhecimento mais familiar que os estudantes têm com o teatro.

Observando as características e o comportamento dos estudantes do 7º ano, foi oportuno para notar que as suas manifestações culturais, que são responsáveis pela formação da identidade cultural, inclusive as absorvidas através dos meios midiáticos, não eram discutidas em sala de aula, menos ainda nas aulas de arte. O afastamento entre o currículo escolar e a formulação da identidade cultural dos estudantes foi constatado, existindo uma crise de sentido, um distanciamento entre o que a escola oferece e aquilo que o estudante vivencia. Portanto, uma disparidade entre o que eles são e o que eles representam ser. Desta forma, o que eles representam ou reproduzem parte do interesse e do que é permitido na escola. Havia então, um cerceamento da liberdade, que precisa ser consentida, na formação da Identidade Cultural de pré-adolescentes.

No período em que a pesquisa foi realizada, entre os anos de 2014 e 2016, eu era a única professora com formação em Artes. As aulas de artes eram consideradas como aulas de história da arte e as aulas de teatro não faziam parte do cotidiano, segundo depoimento dos estudantes e professores.

A partir de 2014, as aulas de teatro passaram a ser ministradas e para isto era necessário alterar a organização da sala, por esse motivo as aulas de teatro incomodavam por romper com o costume. Isto também consumia um tempo extra: “desarrumar” para ganhar espaço para as práticas em sala de aula e para colocar a sala novamente em “ordem”, o que implica num certo caos, algo que perturbava a ordem na escola. Os ruídos, que são considerados batiques, com toda locomoção típicas dos exercícios físicos característicos das aulas de teatro e o barulho ao desarrumar e arrumar as carteiras (bancas) incomodava toda a escola.

As manifestações dos estudantes são reprimidas por diversas formas, seja pelo espaço físico onde são realizadas as aulas que poderiam determinar certa liberdade, seja porque as aulas de arte são entendidas como causadoras de desordem na escola. Seja ainda por desconsiderar totalmente o comportamento dos estudantes, tendo-os como sem importância, como amoral e até imoral, no que se refere ao gosto, colocando-as à parte do que o currículo considera normativo e clássico. Estão fora da regra bonés de todo tipo, principalmente, o de aba reta, adereços como os alargadores da orelha até a manifestação afirmativa com noção da igualdade a qual regula a sociedade democrática.

A minha inquietação era o tratamento e o reconhecimento quanto à constituição da

identidade cultural dos estudantes no espaço escolar. Sabendo da função pedagógica do Teatro, e que este tem o poder de exteriorizar os sentimentos confusos, resolvi através da prática teatral, utilizar aquela função como forma de evidenciar a identidade cultural. Ao situar dos acontecimentos, o modo de operação foi tomado a partir de uma linha de raciocínio, com as seguintes indagações formuladas: como o estudante constitui ou reconstitui identidade cultural? Como os estudantes reconhecem a sua identidade cultural individual e coletiva, como se identificam? Como é reconhecida a identidade do Outro? De que forma a identidade cultural dos estudantes pôde ser reconhecida em sala de aula e na comunidade escolar? O que as aulas de teatro representavam e como os estudantes sentem-se reconhecidos nelas?

Partindo das observações citadas, resolvi, como pesquisadora, buscar uma forma pela qual a identidade cultural dos estudantes pudesse ser ressignificada e reconhecida através da encenação teatral para que desta forma fosse esclarecido o seu modo de vida, tendo em vista os costumes e comportamento instituídos nas escolas e os adquiridos e herdados na vida familiar e social comum dos estudantes. A tomada desta atitude se deu por entender que o ambiente escolar e seu entorno formam o todo no qual estão envolvidos o estudante e toda a comunidade escolar.

Estratégias foram traçadas para que estas questões fossem respondidas. Foi elaborado um delineamento através de observação comportamental, entrevistas, debates em grupo focal e oficinas e jogos teatrais, nos quais foram analisadas as disputas e as estratégias dos estudantes no campo cultural de ressignificação simbólica. Sendo assim, foi aplicado no teatro na escola, pois este colabora e oportuniza ao estudante ser ator do seu mundo, desenvolvendo a sua capacidade de opinar e criticar, com riqueza do vocabulário, entre outros benefícios comuns ao teatro.

O Teatro Pedagógico, na elaboração de um processo criativo, possibilitou pontuar a influência de costumes e capacidades adquiridas, inclusive através da indústria cultural e dos meios midiáticos e suas implicações no processo de constituição da identidade cultural. Através das observações que foram relatadas acima, foi elaborada uma peça teatral. O texto da peça que foi criado com base na transcrição dos diálogos com os estudantes, como resultado das atividades de jogos com o desenvolvimento dos estudantes.

Procurei compreender as manifestações culturais dos estudantes na escola e além da vida escolar, buscando reconhecer a relação destas com a ressignificação da identidade

cultural. Para isto, observei a realidade comportamental dos estudantes no seu ambiente cultural com a interação com seus colegas dentro e fora da escola para facilitar o processo de entendimento e a sua análise. Entendo que, ao ressaltar a identidade cultural na escola, contribui-se para a formulação de um currículo democrático com uma visão de inclusão política para o universo transformador. Segundo Saviani (2003), desta forma, com base no conteúdo curricular, aprofunda-se nas questões de identificação e a assimilação de elementos culturais para projeção do sujeito.

O teatro como pedagogia, na resignificação da identidade cultural, permite ressaltar a diferença dos sujeitos, como método agregador de inclusão por natureza. Desse modo o Teatro ponto de partida e de chegada para que propostas virtuosas permitam que ações *crítico-reflexivas* sejam desenvolvidas, tendo em vista as necessidades e desejos comuns dos sujeitos envolvidos na construção de experiências fincadas nos conceitos de democracia.

#### 1.1.1. OBJETIVOS

##### 1.1.2. Geral

O objetivo geral desta pesquisa consiste em reconhecer o lugar e a identidade cultural dos estudantes dentro da escola inspirada no Teatro, considerando o contexto social, histórico e cultural frente ao panorama contemporâneo.

##### 1.1.3. Específicos

- a. Delinear a noção de cultura e identidade cultural na perspectiva de costumes e capacidades adquiridas.
- b. Aplicar o Teatro como Pedagogia com a elaboração de um processo criativo pontuando as influências culturais, dos meios midiáticos e as possíveis implicações no processo de constituição da identidade dos sujeitos no contexto local.



- c. Analisar as disputas e as estratégias dos estudantes no campo cultural de significação simbólica.
- d. Elaborar peça teatral ressaltando estratégias e a significação simbólica na ressignificação da identidade cultural dos estudantes.

## 1.2. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho está estruturado em cinco sessões. A sessão Narrativas Fundadoras trouxe a Introdução, na qual apresentei o problema da pesquisa, os objetivos e os motivos que me trouxeram a tomar esta decisão de pesquisar o tema Identidade Cultural. Apresento nesta sessão relatos breves sobre cada subtema que propiciarão o entendimento da pesquisa. Nesta parte em que apresento a organização do trabalho relaciono teóricos que fundamentam a pesquisa, porém outra grande parte que não foi apresentada será observada no decorrer da escrita. As sessões que se seguem, tratam-se dos subtemas que me permitiram desenvolver esta dissertação.

Para o desdobramento desta pesquisa, foi necessária a compreensão das noções ou conceito-chave de Cultura. Neste sentido, na sessão intitulada Narrativas Significantes, abro uma breve discussão a respeito do conceito Cultura, esclarecendo sob as perspectivas relativas ao tema para o processo deste trabalho que é Identidade Cultural. Tendo como base os termos conceituados por Canclini (1990), para quem a Cultura significa um processo contínuo em constante transformação. Para este autor, a cultura é apresentada de forma a moldar os sujeitos de acordo com as interferências para acomodá-los seja por reorganização normatizada e por influências diversas. Para Chauí, (1993), que aborda Cultura como um campo de elaboração simbólica em que são estabelecidas as práticas de valores; por Hall (2008), que considera o termo como um campo de lutas para validação de significados. Além destes, estão presentes Bourdieu (2003; 2005) e Bauman (2012). Desta forma, foram colocadas em pauta as culturas adquiridas com vistas para a constituição da identidade cultural.

Apresento o tema Cultura da Indústria Cultural como um sistema na visão frankfurtiana de Adorno e Horkheimer (1985), sistema esse criado pelo capitalismo, operando os desejos da população, criando necessidades de consumo, totalizando a massa igualitária ao

nivelar o gosto e a criatividade. Delineado nesta etapa, o conceito de Cultura popular como a prática em comunidade na qual as experiências são repassadas pela oralidade ou pela corporeidade, em que seus valores simbólicos são entrelaçados à forma artesanal como processo unificador. Discutindo ainda a influência da Indústria Cultural na formação ou formatação da identidade dos estudantes, através dos produtos escolares, no regimento de costumes com a criação dos mitos e ídolos guiando o Consumo de produtos.

No que se refere ao consumo e à formação de identidade, a sessão Identidade Cultural: a imitação, a Moda e o consumo alinhavados pela publicidade midiática, enfocam as características dos adeptos à Moda<sup>1</sup> que, a partir dela, constroem sua identidade individual e se agrupam quando encontram identidades compatíveis. Acredito que a Moda pode ser descrita como Stuart Hall (2008) define a Cultura, como um “campo de lutas”, no entanto, complementando sua definição com o que Bauman (2014) postula, assemelhando a Cultura a um parque de diversões. A fundamentação desta etapa tem como base os escritos da pesquisadora do consumo de moda, Miranda (1998; 2008), abordando a atividade de consumo e o ser consumista.

Na sessão O Currículo/Experiência foi abordado o currículo escolar e a cultura sob a ótica dos Estudos Culturais que os colocam como processos intrínsecos, afirmando que por eles é permitido estabelecer uma identidade individual e de nação. Com base nesta afirmação, a discussão nesta etapa se voltou para as experiências adquiridas através da seleção de conteúdos, considerando a escola um ambiente de aprendizado e de desenvolvimento cultural e que este ambiente influencia e direciona a forma de vivência dos envolvidos. Com foco na experiência e na formação dos sujeitos, com base em Tomaz Tadeu da Silva (1995; 1996; 1999; 2008) e Paulo Freire (1980; 1982; 1996; 2000), José Carlos Libâneo (2015) e Henry Giroux (1986).

As práticas pedagógicas através do teatro estão apresentadas na sessão Teatro Pedagógico: Práticas Teatrais Como Produção de Conhecimento. A ressignificação da identidade por meio das práticas teatrais é primazia pela forma como o teatro se constitui: promover entendimento, o conhecimento e a aprendizagem através da vivência experiencial, tanto para os que estão como atuantes, quanto para quem vê as situações encenadas. Com a fundamentação teórica dos jogos teatrais propostos por Viola Spolin (1989; 2001a; 2001b; 2008), Ingrid Koudela (1992; 2006; 2007) e Olga Reverbel (1979; 1989).

---

<sup>1</sup> Conjunto de opiniões, gostos, modos de agir, viver e sentir coletivos.

A sessão Narrativas Sistematizadas apresenta o processo metodológico que partiu da observação do comportamento dos estudantes a partir do 6º ano, estes mesmos foram acompanhados no período que compreendeu a pesquisa, quando foi observada e analisada a sua interação com comunidade e o seu posicionamento diante do cenário atual. foram descritos os métodos seguidos a partir do levantamento bibliográfico, da coleta de informações e dados documental e em campo e por entrevistas.

Observadas as diretrizes, orientações e propostas dos PCNs e BNCC dedicadas às práticas culturais e ao ensino das artes, tendo em vista que em 2015 algumas resoluções foram apresentadas e disponibilizadas em cartilhas e publicações midiáticas. A metodologia tratou as oficinas e jogos teatrais de Viola Spolin, de Ingrid Koudela e de Olga Reverbel, com as publicações citadas na sessão anterior a esta, além de trazer as observações de Ricardo Japiassu (2008). apresentadas outras linguagens artísticas que foram trabalhadas, como artes visuais: fotografia, produtos de design e imagens de obras clássicas e vídeos e séries de TV.

Na sessão denominada Narrativa e Ressignificações, o resultado e as discussões acerca do processo criativo, das relações dos sujeitos e da percepção, da significação e ressignificação e da apropriação dos elementos culturais. Através das atividades citadas, ocorreu reconhecimento identitário<sup>2</sup> promovido pelas práticas pedagógicas nos jogos e oficinas aplicadas.

A sessão Considerações Finais apresenta as conclusões acerca da pesquisa e os possíveis desdobramentos. No decorrer e ao finalizar esta pesquisa ao enfatizar a experiência adquirida através da transmissão cultural foram reveladas concepções acerca da realidade sociocultural dos estudantes. Concluí que a partir das revelações e, por elas, os sujeitos suscitam formulação com sentido de forma coerente e organizada, embasada na experiência que os próprios sujeito/espectador/jogadores acumulam no percurso de suas vidas.

Na sessão de Anexos, apresenta o texto Quando Eu sou o Outro. Em seguida, podem ser lidas as entrevistas com o grupo, através das quais puderam ser delineadas as tomadas de decisão em todo o percurso da pesquisa, especialmente para o desenvolvimento das metodologias.

---

<sup>2</sup> Qualidade que diz respeito à identidade ou ao que identifica uma pessoa ou um grupo.

## NARRATIVAS SIGNIFICANTES

### 2. CULTURA

#### 2.1. AS ENGRENAGENS E O TEMPO QUE SE MOVE

O termo Cultura vem sendo abordado por diversas noções que às vezes divergem entre si, porém, na maioria das vezes, convergem com explicações diferentes. Stuart Hall (2008) apresenta a Cultura sob a perspectiva dos Estudos Culturais – EC, como um “campo de lutas para validação de significados”. Nesta perspectiva, são realçados quatro pontos que definem o (re)posicionamento de grupos de acordo com suas práticas culturais comuns e sociais. Neste campo de lutas, os pontos são vistos como *incorporação*, *distorção*, *resistência* e *negociação*. Tais pontos de vistas são discussões conceituais sobre poder. A *incorporação* e a *distorção* trazem o poder das classes dominantes sobre a classe dominada sobre a questão do gosto e apreciação. Pelo ponto de vista da *incorporação*, as práticas culturais são inseridas de cima para baixo, no que se refere ao poder e ao não poder, com o abarcamento por completo de conceitos culturais do grupo considerado “superior”.

Do mesmo lado da *incorporação* estão os pontos de vista sobre a *distorção* que também seria determinada pelo grupo “superior”. Por esta são (re)definidas as práticas culturais de grupos considerados inferiores. Com a redefinição, práticas das classes de menor poder aquisitivo são anuladas, esta classe deixa de produzir a sua própria cultura. Quando produzidas, são questionadas com parecer estereotipado no esforço que ocasiona o apagamento cultural criador, promovendo uma experiência de inserção contaminada. A vista por *distorção* apresenta os pressupostos delimitados pelo grupo superior marcando as práticas culturais com características frequentemente depreciativas. Neste ponto de vista, as práticas da classe inferior são pontuadas como degenerada, insistindo que as pessoas consideradas subalternas reproduzam o que foi definido pela superior como cultura.

As manifestações culturais que se mantêm firmes diante da *incorporação* e da *distorção* são denominada pelos *Estudos Culturais* como *resistência*, estas manifestações são praticadas no cotidiano de uma comunidade, mantendo a integridade de seus símbolos,

valorizando seus princípios culturais tais como dramatização da crença religiosa e danças. Esta prática não se apresenta, de toda forma, contra a cultura midiática, porém, é analítica, questionadora e, portanto, portadora de um espírito crítico, (auto)formadora de opinião. Segundo Hall (2008), a resistência e a negociação reparam o poder de criação da cultura do povo perante a imposição da cultura considerada dominante nas manifestações culturais com a aceitação e o reconhecimento das classes superiores.

Entende-se que as manifestações culturais realizadas em linha horizontal são tidas como *negociação*. Seguindo este raciocínio, não há destaque para a “alta” ou para a “baixa” cultura. Nesta visão, os elementos simbolizam tanto uma quanto a outra sendo reconhecidos e valorizados de forma comum.

As práticas das manifestações culturais mais populares ou comuns tais como o carnaval, as festas juninas e o futebol, podem então ser consideradas culturas *negociadas* pelo ponto de vista dos Estudos Culturais. O futebol, segundo Silva, F. (2006, p. 29), é um exemplo, embora tenha sido criado pela elite europeia no Brasil, como afirma Santos (2006), e passou a ser considerado instrumento de inserção social. O carnaval no Brasil é outra manifestação que tem origem europeia. E com o passar do tempo ganhou as ruas: o afoxé, o frevo e o maracatu. Oliveira (1996) destaca que esta manifestação popular se torna um negócio lucrativo e um produto industrial de exportação na atualidade. Observando o futebol e o carnaval, percebe-se que seguem a mesma linha, quando passam a ser veiculados pela imprensa e por vários meios midiáticos, governo e outras instituições, como produtos indispensáveis para agregar pessoas.

As manifestações culturais citadas se encaixam nas perspectivas dos Estudos Culturais: de *incorporação*, *resistência*, *distorção* e, principalmente, *negociação*, uma vez que as festas dos subalternos e as da elite tornam-se agradáveis aos membros, tanto de um grupo quanto de outro, pois a troca de elementos simbólicos é ajustada e tornam-se aceitáveis. Sendo assim, os símbolos convencionados são assimilados como comuns e acabam influenciando o comportamento dos manifestantes. Estas manifestações os transformam. O que outrora fora tenso em um campo de disputas, em processo de interação com acordos favoráveis satisfaz a todos que antes foram oponentes.

Marilena Chauí (1993) vê cultura como sendo um campo de elaboração simbólica em que são estabelecidas as práticas de valores. Chauí apresenta duas perspectivas, de

comunidade e de sociedade. Sob a perspectiva de comunidade, projetam-se todos os seus membros com o sentimento de intimidade e destino comum em um processo artesanal e unificador. Para a filósofa supracitada, a manifestação para estes membros tem como base a memória longa. As experiências narradas são conhecidas intimamente pelos participantes da própria comunidade. Enquanto sob a perspectiva de sociedade, as relações são impessoais com indivíduos isolados, os grupos são marcados pela divisão cultural interna. Os seus manifestantes são dependentes das narrativas de origem desconhecida, como, por exemplo, os ídolos criados pela TV, certamente com envolvimento do sistema capitalista.

Adorno (2002, p. 14) afirma que “o denominador "cultura" já contém, virtualmente, a tomada de posse, o enquadramento, a classificação que a cultura assume no reino da administração”. Segundo ele, o mundo administrado pela indústria cultural é também definido por cultura quando nivela as classes determinando o produto e quem o consome.

O sociólogo polonês, Zygmunt Bauman (2012), aponta o conceito de Cultura a partir de três pontos: Hierárquica, Diferencial e Genérica. O conceito de Cultura Hierárquica apresenta os sujeitos e a cultura como partes distintas e separáveis, sendo a cultura adquirida na trajetória do sujeito, transformada e adaptada aos rumos tomados por este sujeito. Neste ponto, o conceito de hierárquico está de acordo com a prática de distorção já citado, uma vez que, por este conceito, o termo cultura subjuga, conferindo aos sujeitos status de baixa ou de alta cultura, separando-os por classe ou por grupos sociais. Neste ponto, a cultura acompanha os seus agentes e as suas transformações.

A consideração do conceito de Diferencial é de que cada grupo tem manifestações distintas com significados próprios e comuns entre si, porém, fechadas. Assim como o conceito de Hierárquico, no conceito de Diferencial também são atribuídos valores, no que constitui a cultura de baixa ou de alta, de acordo com os seus praticantes.

O conceito de Genérico torna-se entendimento mais fluido, tendo consciência a atualidade, as condições de interação quanto ao entretenimento e os processos midiáticos culturais. Este conceito de Genérico, cunhado por Bauman, restabelece o Homem como ser histórico cultural, por estar ele em constantes mudanças, ou seja, com o desenvolvimento do homem, a cultura também se desenvolve. Este conceito se torna uma visão mais confortável para observar a cultura, complementando o conceito de *habitus*, proposto por Pierre Bourdieu (1994; 2003).

O filósofo francês, Pierre Bourdieu, diz que a forma e a medida de alcance dos elementos no entorno do sujeito promovem a construção do *habitus*. Ou seja, são as percepções advindas com as experiências, que estão relacionadas com a estrutura na qual o sujeito está envolvido. A escola e a família estão na base do conceito do *habitus*, e no entendimento quanto ao gosto e aos julgamentos morais e éticos, o que permeia a capacidade criativa e de percepção, além das possibilidades de ação e de pensamento serem determinadas por esta base, que para Bourdieu é:

um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidos por esses resultados (BOURDIEU, 1994, p. 65).

Entende-se por *habitus* a Cultura estabelecida nas relações e condicionamentos do sujeito no seu meio social, produzindo valores específicos, de acordo com a socialização através dos moldes que são referenciados e modificados através do tempo.

A Indústria Cultural é acusada de condicionar o sujeito quando seu mundo e suas ações são administrados por ela, indústria em processo de massificação. Os autores da escola de Frankfurt tratam da influência do capitalismo na arte e na cultura através da mecanização. Discutindo que, com o avanço da indústria, com os aparatos tecnológicos na produção, o consumismo de produtos se torna imoderado.

A afirmação da escola de Frankfurt faz entender que a interferência que provoca mudança de costumes, sujeita as pessoas ao esquecimento dos produtos originais ou autênticos e que os conteúdos reificados dos produtos são apoderados pelos sujeitos e assimilados sem criticidade, como se o conteúdo fosse originalmente seu. Desta forma, o produto industrial coloca o consumidor como objeto, quando os desejos destes tornam-se mecanizados, desta forma coloca-o na moda, igualando-os uns aos outros. Canclini(1990) concorda com este posicionamento de Adorno & Horkheimer (1985) argumentando que:

não só no interesse de expandir o mercado, mas para legitimar sua hegemonia, os modernizadores precisam persuadir destinatários que mesmo tempo em que renovam as tradições comuns da sociedade. Com este objetivo tende a abranger todos os setores, projetos modernos com a apropriação de bens históricos e tradições populares<sup>3</sup>. (CANCLINI, 1990, p. 149).

---

<sup>3</sup> Tradução nossa.

Para os autores citados acima, o mercado cultural traz consigo a ideia do quanto é agradável e engrandecedor ser moderno e atual, agraciando os sujeitos que se sentem bem em fazer parte dele. Inserido neste modelo cultural, muitas vezes sem se dar conta de que está desconstruindo bens culturais autênticos, o indivíduo se considera bem visto e destacado no meio social pelo fato de poder consumir o que todos consomem. As instituições, sejam do Estado ou conglomerados do divertimento e entretenimento dotados do poder econômico, passam à exploração psicológica persuadindo através da propaganda e dos anúncios institucionalizados. Com estes argumentos, percebe-se que os relacionamentos dos indivíduos passam a ser mediados por estas instituições. Nesta mesma perspectiva, observa-se que as manifestações consideradas tradicionais e populares passam a ser controladas pelos grandes grupos de matriz produtiva cultural.

O sujeito, como consumidor, é levado a uma experiência satisfatória, na qual se encontra ou reencontra com os seus desejos produzidos por causa da alienação a qual teria se submetido. Produtos culturais produzidos são preenchidos como se fossem as lacunas latentes do sujeito com resquício de satisfação que coabitam a memória do consumidor, lacunas que a própria indústria criou na padronização do gosto.

A hegemonia da Indústria Cultural é apontada por Adorno como responsável pelo nivelamento cultural dos sujeitos, com a produção em massa, direcionada, quando “os símbolos assumem a expressão do fetiche. A repetição da natureza, que é o seu significado, acaba sempre por se mostrar como a permanência, por eles representada, da coerção social” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14). Os autores asseveram que a produção cultural passa a ser produzida amplamente abarcando, sob repressão, as práticas artesanais de maneira mercantilista. Utiliza-se dos meios de comunicação como forma de dominação e manipulação dos gostos, serve apenas aos interesses econômicos. As manifestações de cultural popular tornam-se hegemônica, elevadas em processo de difusão. Processo esse que provoca a efemeridade cultural, e com isto o sua desvalorização.

A Indústria Cultural preconiza a unificação cultural, de acordo com Canclini (1990), para quem quase todos têm acesso a *tudo* com muito mais facilidade à pretensão unificadora preponderante, na qual o *tudo* é relativo ao muito que é produzido e pouco diversificado. A superestrutura do popular tem o contato com a infraestrutura da modernidade, capaz de suportar as possíveis diferenças ou divergências com o intento de unificar.



Canclini (1990) considera que as danças e outras manifestações nas formas tradicionais são deixadas de lado. As músicas utilizam outras e novas mídias, pois aquelas são classificadas como formas velhas. No seu lugar, são postos os gêneros e as derivações de musicais e danças. As qualificações dos nomes definidos para a derivação colocam o tradicional em patamar diferente. Esta reformulação, o dinamismo ou a adequação cultural foi percebido há tempos. Desde muito tempo, sabe-se dessas mudanças e adaptações, uma vez que são características pertencentes à Cultura. Canclini justifica esta ação como qualificação,

para definir o culto tradicional, os setores dominantes não só define que produtos são superiores e merecem ser preservados; Eles também têm os recursos financeiros e intelectuais, o tempo de trabalho e lazer para imprimir esses produtos de maior qualidade e requinte<sup>4</sup>. (CANCLINI, 1990, p.182; 183).

Desta maneira, entende-se que a indústria cultural tem o poder e o conhecimento para distinguir o gosto dos sujeitos e, principalmente, o poder de manipulação destes gostos, apoderando-se das manifestações da cultura, marcando a divisão cultural interna dentro das culturas. Quando industrializadas e introduzidas no que é entendido por cultura popular, utiliza-se de derivações não se fixando no tempo por causa da efemeridade intrínseca, sendo expressões culturais da estética do descarté. Canclini (1990) afirma que as reformulações feitas pelo mercado cultural tiram a tradição cultural do altar e a depositam no passado como coisa.

Localizar os envolvidos no tempo, destacando a importância dos acontecimentos que proporcionaram as realizações de cada momento no passado, no presente e as projeções para o futuro, faz-se necessário para que a cultura popular possa ser entendida, pois perder-se da cultura local é perder parte da construção da história de vida. Bauman (2001) reconhece que o processo de transformação no contexto histórico e político é sentido pela sociedade atual, que o retrata em uma nova estrutura organizacional.

Entende-se que há resistência em reconhecer a dinâmica cultural atual em comparação e como era manifestada no passado. A organização do “antigo” é denominada por Bauman (2001) de *modernidade sólida* e está na forma de apego da sociedade aos conceitos ao que era então a estabilidade das leis estagnadas no tempo e com poucas interferências. Atualmente, com a otimização dos processos de produção, a cultura desprende-se do passado artesanal e não tem mais qualquer ligação com ele, de acordo com os argumentos de Bauman. Canclini

---

<sup>4</sup> Tradução nossa.

(1990) acredita que a cultura do passado, a dos outros locais de origem, seja remodelada, sendo a manifestação cultural modificada, tornando-se uma nova cultura rica em diversidade nos novos locais do presente.

O deslocamento das pessoas, seja no tempo passado para o futuro em que trazem em seus pensamentos as reminiscências e até pelo por causa de motivos diversos, inclusive pelo êxodo nas mudanças de localidades, fez com que as suas práticas culturais antigas fossem interrompidas. Porém, para Martins (2002), por estarem circunscritas no sujeito, voltam a ser manifestadas. As pessoas que formam a nova estrutura urbanizada sendo originárias de diferentes localidades, representam ambientes diversos, e trazem consigo as suas práticas culturais e vivem em interação constante construindo e remodelando estes novos ambientes.

As manifestações se apresentam de forma diferente, agora com interferências adequadas à nova conjuntura social. Canclini (1990) as denomina de *Culturas Híbridas*. Desta forma, percebe-se que os hábitos culturais são revolvidos, porém, o núcleo permanece nas alterações culturais pertinentes. Os sujeitos reconstróem e ressignificam a sua identidade individual na qual os interesses parcializados são apresentados e se agrupam. E quando encontram identidades compatíveis, se unem.

Com as mudanças no tempo, no espaço e lugar, conseqüentemente, promove-se a formulação de novos ambientes culturais. A dinâmica sincrética está presente como forma de manter viva a cultura, montando uma diversidade e apresentando o quanto a cultura popular pode ser cíclica e inclusiva. Setton visualiza as possibilidades de inclusão cultural considerando que “o processo de socialização das formações modernas pode ser considerado um espaço plural de múltiplas relações sociais”. (SETTON, 2002, p. 60) Desta forma, tornam-se comunidades de relações de compartilhamentos de elementos identitários.

Neste contexto, o sujeito é levado a uma experiência satisfatória, na qual se encontra ou se reencontra com os seus desejos produzidos ou reproduzidos nos produtos culturais que são preenchidos como se fossem as lacunas latentes do sujeito, com resquício de satisfação que coabitam a memória.

A cultura tradicional sofre intervenções quando os sujeitos passam a ter uma imagem positiva da vida moderna e urbana, mudando o relacionamento com os valores enraizados. Estes acontecimentos são possíveis, porque as pessoas passam a ter uma perspectiva de vida melhorada e uma visão de futuro com a adequação do momento, do agora.

## 2.2. IDENTIDADE CULTURAL: A IMITAÇÃO, A MODA E O CONSUMO ALINHADOS PELA PUBLICIDADE MUDIÁTICA.

Nesta fase é descrita uma análise da constituição da identidade cultural de um público adolescente, por intermédio da imitação de personagens ou ídolos da TV, cinema e esporte tendo como suporte a publicidade midiática e dos recursos digitais que alavancam o consumo de moda. Foi realizado um delineamento da Cultura através da Moda, que se apresenta como um vetor cultural por natureza. Sendo assim, neste trabalho, a palavra Moda com maiúscula se refere ao comportamento, do mesmo modo como Cultura e moda com letra minúscula relaciona-se com o modismo<sup>5</sup>. No entanto, tendo consciência de que a moda e a Moda são molduras de comportamento. Ao ater-se a palavra Moda, que vem do latim *modus* tem-se o significado de costume, nota-se que a palavra retorna à Cultura.

A forma como as pessoas se vestem fala por elas, a roupa comunica<sup>6</sup> para o mundo parte da história das pessoas sobre a sua experiência e a de sua comunidade. Para Barthes (2005, p. 282), a Moda “é um fato completo em cujo estudo se recorre ao mesmo tempo à história, à economia, à etnologia, podendo até ser – como veremos em breve – uma linguística” pela significação, significado e referentes contidos.

No decorrer dos tempos, com a transitividade cultural, a moda foi conduzida também a ser Moda, passou a ser um ícone de status social. Moraes (2008, p. 1) argumenta que “a moda pode ser considerada o reflexo da evolução do comportamento. Uma espécie de retrato da comunidade. É uma linguagem não verbal com significado de diferenciação. Instiga novas formas de pensar e agir.” Para além das utilidades do início dos tempos, a moda possui qualidades que servem para marcar uma sociedade. Portanto, os acessórios que compõem “o *look*” têm propriedades de satisfação que transcendem a vestimenta. A performance do sujeito dentro da moda se torna um espetáculo significante.

Na espetacularização, o sujeito valoriza o *ser* visto, porém, sendo orientado pela imagem, reverbera um estado de possuidor das coisas, torna-se fundamental para o *ter*, como salientado por Lukács (2003, p. 28) *apud* Debord (1931-1994): “A mercadoria pode ser

---

<sup>5</sup> O que está na moda, tendo, portanto, caráter efêmero; consumo tendencioso e igualitário, cujo uso é mais recorrente num dado momento.

<sup>6</sup> Através da roupa, as pessoas comunicam alguma coisa sobre elas e, a nível coletivo, este simbólico se refere a *status* e a estilo de vida principalmente. Miranda (1998, pg. 13 *apud* DAVIS, 1985).

compreendida na sua essência apenas como categoria universal do ser social total”, na manifestação de pertencimento e saciedade. O sujeito se sacia não necessariamente do que precisa, mas do que ele deseja. O desejo se torna tão ou mais necessário que a precisão. O produto de desejo é tido como algo necessário ou útil até para a sobrevivência.

O sensacionalismo no uso de acessórios da moda faz o anonimato tornar-se coisa para os “fracos”, ou seja, quem os usa consideram-se capazes de causar impacto, quem não participa são os diferentes e apartados. O sujeito que participa adquire visibilidade, entra para o “*hall*” a fim de chegar a algum lugar imaginário específico onde passa a existir e ser reconhecido, agora com status de pertencimento. Desta forma, o consumo passa a ser uma performance em uma narrativa social. Nessa espetacularização e, por essa diferenciação, Baudrillard (1996, p. 10) ratifica que o consumo “é uma função social de prestígio e de distribuição hierárquica”. O consumo apresenta-se com uma estética ou um fenômeno mercadológico que “obriga” o consumidor a se atualizar, ficando na moda com a aquisição sempre de novos produtos.

Na construção da identidade dos adolescentes, a mídia tem sido um influenciador preponderante, uma vez que invade, por diversas plataformas, o cotidiano dos jovens, propagando e atribuindo valores, relegando o que para ela não condiz como necessário e contribuindo para o aprendizado de um comportamento adequado ao seu modo. Adolescentes buscam, por estas vias, identidades compatíveis com o seu conhecimento estético, pelo qual é permitida a imitação. Para Miranda (2008, p. 34), “os temas da vida guiam a seleção, implementação, manutenção e uso de muitos projetos de vida. A propaganda se origina e se espalha mediante este mesmo meio sociocultural. Ou seja, a publicidade revela o sistema dos objetos”, sendo, portanto, a propaganda, o estímulo para o que consumimos.

Os adolescentes buscam *parecer* com os ídolos apresentados nos videoclipes musicais e programas da TV, eles projetam-se no mundo de artistas como Katy Perry, Anitta, Gabriela Spanic, e no mundo dos jogadores de futebol, como Neymar, Lionel Messi ou Cristiano Ronaldo. “A televisão, bem como as outras mídias, está presente nesse processo quando é o local de exposição do jeito de vestir dos famosos. Quanto mais glamorosa, mais luxuosa for a exposição do produto/marca mais a peça de roupa assumirá estes significados [...]” (MIRANDA, 2008, p.79). Embora a autora apresente o consumo de moda, os personagens ou ídolos, neste caso, são apresentados como produto/marca da moda a ser consumida. Barthes (2005) assegura que o consumo de moda ainda que individualizado ou personalizado, é um

fenômeno e também é a imitação coletiva.

Os meios de comunicação brasileiros, na atualidade, têm como foco principal o público jovem. No Brasil, este público tem dedicado a maior parte do tempo, do gasto e do consumo com produtos eletrônicos de tecnologia da informação, segundo dados do IBGE (2013). Os dados ainda dão conta de que cerca de 55% dos gastos são direcionados para produtos com acesso às mídias e, principalmente, para *smartphones e tablets* e que 65% dos jovens com idade entre 10 e 14 anos têm seus *gadgets* com acesso à internet. Estar conectado com o mundo é a prioridade dos jovens, para satisfazer o desejo de estar bem informado.

Os acontecimentos do mundo, os que são de interesse do público adolescente, estão sempre ao seu alcance, na “palma da mão” como é o jargão usado na tecnologia digital *mobile*. São por estes canais que os adolescentes têm conhecimento do que é Moda no mundo. Eles formam grupos e comunidades nas redes sociais virtuais, nas quais trocam informações, compartilham imagens, músicas, vídeos e estilos.

A mídia, como construtora de sonhos e seduções, cria ídolos que provocam e fabricam necessidades que comportam fantasias. Neste mundo de sonhos, Augé (1994) sugere que realidade e fantasia se fundem. Desta maneira, o sujeito em uma experiência fantástica, decide por escolher dentre o que lhe é apresentado, o que lhe é mais agradável. As fantasias do sujeito são justificadas por Miranda quando diz que:

O indivíduo possui tendência psicológica à imitação, esta proporciona a satisfação de não estar sozinho em suas ações. Ao imitar não só transfere a atividade criativa, mas também a responsabilidade sobre a ação dele para o outro. A necessidade de imitação vem da necessidade de similaridade. (1998, p. 23).

Sabendo da nova tendência midiática e psicológica à imitação, a indústria cultural elabora formas de persuadir este público crescente. Segundo Lipovetsky (2010), abandonando o marketing tradicional e utilizando agora a técnica do marketing sensorial, que trabalha na busca de melhor-estar com encenações espetaculares, a fim de trazer para o seu “*hall*” de consumidores os usuários jovens das tecnologias citadas.

A publicidade para Lipovetsky (2010, p. 31) cria “necessidades artificiais (...) que faz do consumo um estilo de vida, um sonho de massa, uma nova razão de viver”. Entendo que esta razão de viver é para o consumidor adolescente a sua projeção de futuro com interação social com os seus pares, através dos símbolos compartilhados.

Para participar das relações sociais e culturais de modo ativo, no meio adolescente, faz-se necessário, de acordo com as regras da publicidade, consumir o que os membros do grupo consomem. Isto, segundo Baudrillard (1989), é o que molda a cultura e o sistema de trocas simbólicas. As identidades sociais e culturais têm como mola propulsora o consumo. Rocha (1995, p. 226) afirma que este “[...] é um dos grandes inventores da ordem da cultura em nosso tempo, expressando princípios, categorias, ideais, estilos de vida, identidades sociais e processos coletivos. Talvez, nenhum outro fenômeno espelhe com tamanha adequação, o espírito do tempo”. O consumo, por sua vez, tem como impulsor a propaganda e a publicidade, que estimula o usuário a ser consumidor, levando-o a desenvolver vários papéis; estes, segundo Miranda, (2008) são fundamentais para que o indivíduo possa permear por diversos meios sociais. Desta forma, a publicidade é diretamente responsável pela formação da identidade cultural do sujeito, uma vez que a formação da identidade cultural do indivíduo está intrínseca ao meio social no qual ele está inserido.

A publicidade trabalha como um método potencial quanto a equivalência simbólica entre produto e símbolo a ele associado é estabelecida com sucesso, e através desse processo o espectador/leitor atribui ao consumo de produtos certas propriedades que eles sabem que existem no mundo culturalmente constituído (MIRANDA, 2008 p. 35).

Ao consumir o que consomem os artistas ou personagens midiáticos, para os adolescentes, faz com que de alguma forma eles se tornem um pouco daquelas personagens. Isto porque os meios midiáticos potencializam esta significação multifacetada do sujeito, no qual eles podem simular com o que lhes é oferecido, seja pelo produto em si ou pelo objeto construído pela publicidade. Para Baudrillard (2008, p. 15-16). “raros são os objetos que hoje se oferecem isolados, sem o contexto de objetos que os exprimam. Transformou-se a relação do consumidor com o objeto: já não se refere a tal objeto na sua utilidade específica, mas ao conjunto de objetos na sua significação total” Lipovetsky concilia e complementa o pensamento de Baudrillard apontando que o uso do objeto não apresenta em primeiro plano a sua função prática<sup>7</sup>, ao asseverar que:

Não existe um objeto desejável em si mesmo, nem atração exercida pelas coisas em si, mas uma pressão contínua em termos de prestígio e reconhecimento, estatuto<sup>8</sup> e integração social. Estrutura de troca social sustentada pela lógica da posição e das competições pelo estatuto (LIPOVETSKY, 2010, p. 33).

<sup>7</sup> Aspecto fisiológico do uso do produto cumprindo a função para a qual foi desenvolvido. Exemplo: sapatos servem como protetores e aquecedores para os pés. (LOBACH, 2000, p. 58).

<sup>8</sup> Um sistema de aprovação especial; conjunto de regras de organização e funcionamento de uma coletividade.

Por estas considerações, entende-se que no objeto apresentam-se as demais funções<sup>9</sup>, estética e simbólica do produto industrial, como forma de satisfazer por completo o usuário consumidor. Seja pelo desejo de posse ou pelo desejo de pertencimento. A determinação da posição social aparece acima da ostentação do produto, Lipovetsky, (2010, p. 35) afirma ainda que “o indivíduo exhibe orgulhosamente os objetos como emblemas de estatuto, também a publicidade se empenha em gabar os produtos como símbolos de posição social” (...) *Ter* coisas influencia na vida das pessoas e no comportamento delas diante dos seus grupos sociais.

Segundo Miranda, influencia os sentimentos das próprias pessoas em relação aos outros através do significado simbólico, o conforto ou o seu oposto pode ser representado pelo poder do *ter*. A autora ainda salienta que “(...) as posses criam um resíduo tangível do passado, do futuro e possivelmente antecipam o desenvolvimento de uma identidade futura. Uma posse, em especial, pode facilitar a auto continuidade pela ligação de uma pessoa com um passado desejável do eu” (MIRANDA, 2008, p. 37). O desejo de satisfação prazerosa de projeção que a posse propicia, o viver *como se fosse*.

A sociedade hedonista é marcada, como afirma Lipovetsky (2010), pela presença figurativa de Dionísio. A busca de uma nova cultura, na qual a sociedade celebra os prazeres da vida através do consumo de moda, de produtos e de lazer. Porém, o culto a Dionísio se apresenta de forma mais ponderada, não mais como o bacanal, mas com os prazeres do consumo influenciados pela mídia através do uso do “audiovisual, telefônico e virtual” (LIPOVETSKY, 2010, p. 189). Por estas vias, são formatados novos grupos em rede através dos quais as emoções são compartilhadas fomentando o desejo do *ter* em busca do prazer que se torna coletivo como desde o princípio das festas dionisíacas.

A performance cultural favorece a interpretação e significação da imagem e dos símbolos empregados. Os símbolos apresentados neste contexto permitem ao sujeito fazer uma diagnose<sup>10</sup> das questões cotidianas. Nestas manifestações é por onde “(...) a identificação é construída, a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal.” (SILVA,

---

<sup>9</sup> A relação entre um produto e um usuário no nível dos processos sensoriais. A função estética dos produtos é um aspecto de percepção sensorial durante o seu uso. A função simbólica quando a espiritualidade do homem é estimulada pela percepção deste objeto ao estabelecer ligações com suas experiências e sensações anteriores. (LOBACH, 2000, p. 60-64).

<sup>10</sup> Determinar a causa ou a natureza, procurar entender de onde vem tais costumes e porque estão estabelecidos. Com este entendimento, promovem-se e valorizam-se as experiências comunitárias.

2008, p. 106). Desta forma, os iguais se atraem e repelem os diferentes, ampliando o grau de caráter identitário.

A troca de informações sobre as personas e personagens, de como elas se vestem ou se comportam, é fundamental para que os adolescentes tracem seu próprio comportamento. A performance determina ao ator/atuante a liberdade de por conta própria interpretar e representar criações suas ou de seu grupo. Para Schechner (2006, p. 9), “a maioria das performances cotidianas ou não tem mais de um autor”. Schechner ainda salienta que o modo comportamental cotidiano de forma pensada é considerado uma ação artística performática. Por estas afirmações, convenhamos: os adolescentes quando decidem imitar os seus ídolos, seja da TV ou da vida real, percorrem uma longa estrada: análise da imagem, a combinação desta com o seu estilo, os resultados, as possibilidades de aceitação e de admiração entre os seus e, principalmente, a supervisão e consentimento dos pais ou responsáveis. Sant’Anna (2009) argumenta que:

Os espetáculos constantes são as colunas do sinóptico contemporâneo em que vivemos, no qual se está inserido por um mundo de imagens, que se desdobram em espelhos: modelos de imitação, sejam eles uma cidade, uma atriz, um *pop star*, um estilo de vida, uma beleza, uma irreverência. (SANT’ANNA, 2009, p. 54).

Os ídolos têm uma vida dos sonhos, os admiradores fiam-se e satisfazem-se na esperança de projeção. Tornar-se cópia é construir uma identidade próxima do que se considera importante, não precisando necessariamente da assimilação do contexto social ou local real, mas uma realidade possível.

Os mitos se apresentam muito próximos do desejo dos sujeitos. São criações que se colocam acima da realidade e carregam consigo uma narrativa que perpetua na veneração à socialização cultural. Simmel (2006, p. 64) destaca que “para além desses conteúdos específicos, todas essas formas de sociação (*sic*) são acompanhadas por um sentimento e por uma satisfação de estar justamente socializado, pelo valor da formação da sociedade enquanto tal”. Para os que fazem parte dessa dinâmica da idolatria, entendem-na como admiração e respeito sejam pela forma como se veste até o comportamento do ídolo como um todo.

Entendo que quando as meninas pintam os cabelos e as unhas colorindo-os de cor-de-rosa, lilás ou vermelho, como os da cantora Katy Perry (Figura 2); ou usam batom da mesma cor que o da atriz Gabriela Spanic, comprando roupas do tipo que as artistas usam ou customizando-as, buscam com esta atitude uma identidade próxima a das artistas.





**Figura 2:** Cantora Katy Parry. Destaque para o figurino, maquiagem, a cor do cabelo e do esmalte.  
Fonte: Katy Parry Brasil (2016).

Quando os meninos cortam os cabelos e fazem tatuagens, adquirem camisetas dos times com o mesmo número dos jogadores de futebol preferidos, eles têm a mesma intenção. Ainda que a tinta para o cabelo seja de papel crepom umedecido ou a tatuagem seja removível com água, é para eles uma forma de estar próximo, de ser ou fingir<sup>11</sup> viver a forma de vida dos ídolos. Este fingir está relacionado ao chamado Comportamento Restaurado que Schechner explica:

“Colocando em palavras próprias, o comportamento restaurado “sou eu me comportando como se fosse outra pessoa”, ou “como me foi dito para fazer”, ou “como aprendi”. Mesmo se me sentisse completamente como sou, atuando independentemente, apenas um pouco de investigação revelaria que as unidades de comportamento que contém meu “eu” não foram por “mim” inventadas”. (SCHECHNER, 2006, p. 8).

O fingir segue uma forma organizada com experiências combinadas com o contexto em que vive no cotidiano, tendo o seu ídolo como modelo. Os estudantes utilizam formas artísticas e teatralizadas e segundo Barthes (2009, p. 16), “o que faz desejar não é o objeto, é o nome; o que faz vender não é o sonho, é o sentido”. Sendo assim, consumir o que consome o ídolo é uma aproximação acalentadora no faz de conta da realidade de sonhos possíveis. Miranda (2008 p. 22) complementa a afirmação de Barthes dizendo que “o papel sinalizador das poses do consumo indica que o fato de *ter* ou não *ter* está pleno de significado simbólico. O conforto do indivíduo em sociedade depende da sua capacidade e habilidade de produzir significados”, tornando o cotidiano dos adolescentes, que é mediado pelas imagens, espetacular. Neste contexto, o corpo se torna suporte pelo qual as imagens são personificadas. Oliveira e Castilho (2009) classificam o corpo como “veículo de significação” e ressalta para a sua função na teatralização:

A função representativa do corpo é importante ao se analisar, por exemplo,

<sup>11</sup> Fingir ser alguém diferente do que de fato se é, é uma especialidade inseparável do ser humano.

os antigos rituais que deram origem ao teatro (no mundo ocidental), a dança e, atualmente, adquiriram formas expressivas extremamente complexas que passam pela sua utilização como suporte (*body art*, tatuagem, *piercing*) e também pelo uso como principal elemento de produção de sentido artístico no teatro e na dança contemporâneos (OLIVEIRA e CASTILHO, 2008, p. 75).

Já Sant’Anna (2009, p. 62) trata isso “como ritual diário das escolhas das máscaras desejadas, consumo e prazer estão intrinsecamente associados”. Embora este produto consumido apareça como pirateado ou não original, pode ser considerado uma forma de inclusão e de pertencimento ao mundo dos sonhos.

### 2.3. CURRÍCULO E EXPERIÊNCIA NA SIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

A escola é uma instituição formativa que, através do currículo efetua a seleção de conteúdos, criando um ambiente de aprendizado, conhecimento e de desenvolvimento cultural, influenciando e direcionando a forma de vivência dos envolvidos. Silva (1995; 1996) denomina o currículo de experiência, justificando que por este a trajetória do sujeito é estabelecida, tanto na vida escolar quanto na social. As práticas sociais se adaptam com o tempo, incorporando comportamentos, influenciando os componentes com interferências na forma de pensar, agir e se relacionar. Para os Estudos Culturais, a Cultura e a educação são processos intrínsecos. Sendo assim, currículo e experiência, educação e cultura são processos inseparáveis, portanto, experiência cultural é toda ação que envolve o sujeito, seja ela no ambiente interno ou externo à escola.

Henry Giroux (1986) afirma que a industrialização com o suporte midiático interfere nos processos culturais como um todo e se insere também no ambiente escolar. O questionamento do autor é o quanto a inserção dos produtos de sonhos é ingênua. Assegurando que os produtos da Indústria Cultural são abordados no currículo escolar sem conter a reprodução das desigualdades sociais. Os livros trazem histórias nas quais princesas vivem à espera que o seu príncipe/herói vença lutas.

Percebe-se, diante do diagnóstico alegados pelo autor supracitado, que o papel imbuído nas representações desta fábrica de desejos e de necessidades influencia significativamente na experiência e na memória, especialmente das crianças em formação de uma identidade. O

autor ainda argumenta que as propostas se apresentam sem levar em conta as distinções culturais. Para ele, isto é uma otimização de conhecimento dentro da escolarização de massa com uma organização de conteúdos padronizados, estabelecidos como peças publicitárias em anúncios que compelem incondicionalmente o sujeito e a sua capacidade crítica, tornando-o inconscientemente conformado.

As afirmações de Giroux (1986) dão a entender que apenas o conteúdo do currículo escolar é responsável pela formação da identidade cultural dos estudantes e que estes em sala de aula ou na sua vida cotidiana não têm noção nem discernimento para formular seus pensamentos e suas ações, sendo eles consumidores passivos. Levando em conta que a constituição cultural dos estudantes envolve também os seus costumes fora da escola, aquelas afirmações não se justificam, pois segundo Paulo Freire (1996), as experiências adquiridas no ambiente escolar e as adquiridas fora estão envolvidos em um dinamismo que deve ser valorizado.

Freire (1996) argumenta que existem interação e compartilhamento social, pois alcança saberes tanto no que é apresentado dentro da sala de aula quanto no que é discutido nos corredores e pátios. Os assuntos apresentados naqueles outros lugares, e nem sempre são os mesmos da sala de aula, muitos deles são conhecimentos advindos das relações do entorno das instituições. A interação e compartilhamento no processo de mediação são os meios pelos quais o sujeito adquire conhecimentos e o desenvolvimento. Freire (1980) salienta que o ensino que não delinea o contexto no qual o estudante está inserido ou radicado não tem razão de ser e não se faz ensino.

As relações que cercam o universo no qual está inserida a escola, ou seja, o seu contexto cultural, são questões que norteiam a vida dos estudantes, são questões de experiências. Freire (1996, p. 15) indaga “por que não estabelecer a necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” Como resposta, deve-se estabelecer intimidade sim, pois a formação crítica do sujeito deve dialogar com o conhecimento dentro e fora da escola.

Os argumentos de Freire sobre os saberes do estudante são complementados pela afirmação de Libâneo (2002), quando diz que “uma aula começa pela constatação da prática real, havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor”

(LIBÂNEO, 2002, p. 32). A Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos conceitua o sujeito crítico-reflexivo, colocando a seu alcance os fatos históricos problematizando-os.

Ao contestar o material disposto por entendê-lo como verdade estabelecida para a conformação, ao invés de ignorar estes recursos, Libâneo coloca-os em disputa, abrindo discussão sobre a contextualização histórica. Com a história posta em questão apresentando os fatos, provocam-se os estudantes para indagá-los, contestar os motivos de eles estarem ali, problematizando-os, não se resignando e aceitando prontamente o que é estabelecido. A equidade na disposição do conteúdo curricular para o autor, permite que as relações sejam transformadoras, a emancipação torna-se o guia do sujeito, o autor argumenta que:

São os conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais. Embora se aceite que os conteúdos são realidades exteriores ao aluno, que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais. Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social. (LIBÂNEO, 2002, p. 30).

Entende-se por significação humana e social a ressignificação indentitária na qual se promove a produção de uma consciência criativa não resignada, protestando contra as adaptações propostas que esculpem o sujeito de forma ornamental. Entende-se, ainda que a ressignificação da identidade seja um processo contínuo de conhecimento, assimilação, adequação e descarte.

Sendo o Homem um ser histórico, constrói-se com base em sua história tendo a educação como conciliadora. Segundo Libâneo (2002), os fatos que construíram a história não podem ser descartados. O autor cita a desordem no entendimento dos estudantes diante da história e na significação da sua identidade, entendendo o seu pertencimento, integrando-se aos fatos fundadores em uma “visão sintética” e organizada, projetando a formação social sem o apagamento do que a formulou. O entendimento dos interesses e conceitos impressos na escola e na sociedade através da mídia e do currículo escolar, na “visão sintética” sugerida pelo autor citado acima, guia o comportamento do estudante diante das adversidades. Sinalizando os rumos que o estudante deve tomar, desde o modo como ele deve se vestir, se relacionar e o que apreciar.

A adequação do estudante, nesta nova perspectiva, provoca uma visão que o projeta como indivíduo ao mundo perfeito e imediato, reformulando o seu comportamento e

regulando o ideal cultural de ser, fato justificado por Stuart Hall (2006, p. 7), quando diz que “As velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. O que se percebe é uma inserção cultural afastando-se das antigas e estáticas vivências culturais, restaurando o cotidiano multicultural.

As relações culturais nesta nova constituição sofrem revoluções, sendo reconstituídas em suas configurações, remodelada pelas novas conquistas, recolocadas no novo tempo e espaço cultural. Sendo assim, ao abordar as reconfigurações da sociedade e as suas relações no currículo, permitem ao estudante situar-se nas suas verdadeiras condições sociais e possíveis projeções. Setton (2002, p. 67) argumenta que “a coexistência de distintas instâncias de socialização, com projetos múltiplos e uma maior circularidade de valores e referências identitárias, configura um campo da socialização híbrido e diversificado”. Portanto, a abordagem de tempo, de espaço e de direitos conduz os estudantes a refletirem com criticidade, autonomia e liberdade, promovendo a construção de cidadãos questionadores, auxiliando na ressignificação identitária.

#### 2.4. PRÁTICAS TEATRAIS COMO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

A narrativa performática na representação teatral propõe a construção das relações interpessoais provocando reflexão, construindo pensamentos, ações e comparações, exercendo um fascínio espetacular sobre o espectador. O acúmulo de experiência fundamenta o conhecimento que é adquirido através das narrativas, o espectador através delas, tem suas emoções afloradas pela dinâmica vivenciada e relatada. A utilidade da narrativa proporciona ao sujeito ir além do mundo imaginário, situando-o na real condição em que vive, utilizando a história contada para projetar-se no seu próprio universo.

A fim de visualizar novas perspectivas que permitam compreender o relacionamento dos estudantes em seu meio e o seu reconhecimento através do teatro, como sugerem os PCNs (1998), faço um caminho que parte especialmente de uma narrativa, na qual a Identidade Cultural possa ser reconhecida e ressignificada. As narrativas, para Silva (1996, p.176)

constituem uma das práticas discursivas mais importantes. Elas contam histórias sobre nós e o mundo que nos ajudam a dar sentido, ordem, às coisas do mundo e a estabilizar e fixar nosso eu. O poder de narrar está estreitamente ligado à produção de nossas identidades sociais.

Portanto, considerando as afirmações do autor citado, este trabalho foi desenvolvido aliando as narrativas aos métodos pedagógicos teatrais. Utilizando os recursos dos jogos propostos por Spolin (2008) e Koudela (2007). A obra de Spolin designa uma gama de recursos que se utiliza, especialmente, de impreviões que viabilizam as atividades teatrais escolares. Koudela é responsável pela tradução da maior parte da metodologia de Spolin no Brasil. A metodologia Spolin ressalta o foco, que define a direção a ser tomada pelo jogador, ao mesmo tempo em que ele, o foco, se volta ao tema predefinido. Portanto, neste trabalho através do foco é desenvolvida a arte teatral como prática pedagógica socializante.

Trago especialmente as propostas de Olga Reverbel (1989) que fundamenta as projeções dos estudantes e suas expressões através dos jogos dramáticos. As afirmações da autora, em seus livros, *O Teatro na sala de aula* e *Um caminho do teatro na escola*, contemplam generosamente a proposta desse trabalho que foca em ampliar e orientar o relacionamento através da observação e da percepção como forma de resolver os problemas humanos.

A difícil lida e o também fascinante trabalho foi iniciado com a utilização de técnicas dramáticas com adolescentes, detectando as descobertas e conflitos por quais os estudantes adolescentes percorrem nas suas construções identitárias. A narrativa dos estudantes, neste caso é utilizada também como método investigativo. As histórias vividas por eles são contadas através de textos, sejam eles lidos, escritos ou falados. A narrativa como embasamento, busca descrever fragmentos dos acontecimentos na vida dos estudantes quando estes relatam suas experiências, favorecendo então o (re)conhecimento dos desejos e necessidades imbricadas nestes textos, permitindo compreendê-los e valorizá-los, reajustando o campo de visibilidade ampliando a dimensão do futuro de todos envolvidos.

Com o intento de ampliar o conhecimento e o entendimento dos estudantes quanto ao comportamento individual e em pares, foram definidos jogos teatrais que mais se adequassem à proposta de trabalho, uma vez decidido o foco: o reconhecimento da identidade cultural dos adolescentes ressaltando-a em sala de aula e na escola. Para Spolin (2008, p. 29),

Os jogos teatrais podem trazer o frescor e vitalidade para a sala de aula. As oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempo do currículo,

mas sim como complementos para aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

As construções do conhecimento dos sujeitos e a significação das coisas constituem-se da experiência adquirida a partir do repertório desenvolvido na comunidade à qual o indivíduo pertence. Essa dinâmica do viver pertence tanto ao mundo real quanto ao imaginário da memória. A professora Ingrid Koudela (2006, p. 31) enfatiza que “aprender por meio da experiência significa o estabelecimento de um relacionamento entre antes e depois, entre aquilo que fazemos com as coisas e aquilo que sofremos como consequência. Nessas condições, fazer torna-se experimentar.” Desta forma, os fenômenos dos sistemas de significações são responsáveis pelas transformações e configurações que o sujeito efetua, ampliando as possibilidades de acontecimentos. A professora ressalta que os jogos teatrais,

Visa[m] a efetivar a passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco. Este não constitui uma extensão da vida, mas tem sua própria realidade. A passagem do jogo dramático ou o jogo faz-de-conta para o jogo teatral pode ser comparada com a transformação do jogo simbólico (subjetivo) no jogo de regras (socializado). Em oposição à assimilação pura da realidade ao eu, o jogo teatral propõe um esforço de acomodação através da solução de problemas de atuação. (KOUDELA, 2006, p. 44).

A professora Koudela ainda atenta que a relação de previsibilidade nos planos presente e futuro não trata de fantasma, como fuga da realidade, mas buscar ou evocar uma realidade não presente fisicamente. Sendo assim, a significação através dos esquemas simbólicos reforça a criticidade ao drama por onde são feitas interligações dos mundos real e imaginário.

O jogo dramático tende a capacitar os envolvidos por dinâmica, a resolver os conflitos propostos, intrínsecos ou levantados nas narrativas, como um facilitando na maneira de lidar com o inesperado, organizando as ações a serem tomadas. Isto porque através das dinâmicas do jogo o jogador é levado a conjecturar pensamentos de forma menos severa. Com a tensão diminuída o participante ousa ser mais criativo, experimentando novas possibilidades. Por estas capacidades o aprendizado torna-se mais eficaz e eficiente e promovedor de mudanças.

A dinâmica das dramatizações é conveniente ao ser humano desde seu nascimento. Arcoverde (2008, p. 602.) argumenta que “são atitudes essencialmente dramáticas criadas pelo homem para desenvolver habilidades, capacidades e provir sua existência.” Na maioria dos rituais da história da humanidade, podemos observar que as manifestações dramatizadas são utilizadas para dar o exemplo. São experiências que se perpetuam através dos sentidos, quando certo sentido é associado a outros sentidos através de suas emoções e motivos.

Observando a dinâmica das dramatizações, percebe-se um aprendizado com a busca e ampliação do conhecimento. Portanto, a proposta é de estimular os sujeitos envolvidos a aplicar conhecimentos estéticos de seu repertório, reconhecendo os problemas e inquirindo soluções para os problemas apresentados. Isto por entender que se pode articular um faz-de-conta jogando com a realidade e a imaginação. Sendo assim, o processo do jogo teatral provoca a transcendência, o ir além do mundo real sem, no entanto, sair efetivamente dele, como sugere o PCN (1998), envolvendo o sujeito para a representação, na qual este cria personagens dando significados de forma lúdica.

Paulo Freire ressalta este espírito investigativo para desvendar o objeto oculto: “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade” (FREIRE, 1998, p. 98). Na fantasia do jogo, coloca-se em prática a capacidade de fazer previsões de futuras ocorrências.

Para Koudela (2006, p. 32), “a proposta de incentivar o desenvolvimento artístico da criança implica na compreensão da relação entre imagem e pensamento”. Desta forma, os integrantes do jogo se veem fazendo uma ponte de conhecimento entre o texto narrativo, a imagem em si, os sons e o imaginário. Os elementos constituídos são contextualizados aos fatos através da imaginação. Por esta formatação, a autora afirma que é ativada uma pluralidade de significados. A experiência permite a previsibilidade dos acontecimentos, o que reforça o formar da criticidade ao drama, possibilitando fazer relações da vida real com a imaginária, ou seja, o que foi experienciado conjectura com o que faz parte da imaginação, projetando o futuro.

A professora Koudela (2006, p. 30) assegura que “Pedagogicamente, a medida do valor de uma experiência está na percepção dos relacionamentos ou extensões a que conduz (indica para algo ou tem significando)”, ressaltando ainda que ao resolver a situação proposta no jogo, o jogador principia um novo jogo. O objeto apresentado tem um significado explícito diferente que vai ser definido a partir dos processos criativos e construtivos dos espectadores através da narrativa. Os fenômenos dos sistemas de significações são responsáveis pelas transformações e configurações que o indivíduo efetua. Estes permitem ampliar as possibilidades de acontecimentos e os seus desdobramentos. Para Dewey (2010), o que realmente interessa na arte são as amplificações após o entendimento do que foi apresentado.



## **NARRATIVAS SISTEMATIZADAS**

### **3. PROCESSOS METODOLÓGICOS**

As experiências adquiridas definem atitudes que são tomadas no presente e reverberam para o futuro, seja positivamente ou não. O cenário poderá ser modificado a depender dos envolvidos que participam da história. Muitas são as adversidades quando entramos em cena e maiores se tornam quando nos propomos a questionar o que está estabelecido.

No curso de bacharelado em Design, na UFPE, 2010/2014, participei de grupos de estudos que davam ênfase para a produção de bens, para o consumo, para a tecnologia e para o design sustentável. Nestes grupos, eram ministrados conceitos acerca de: design e sociedade, moda e consumo; design e Marketing; de reutilização de materiais; e-commerce entre outros. Neste período, tive contato com teorias que pretendiam determinar o direito à liberdade para que os indivíduos pudessem tomar o rumo das suas ações e outras que cerceavam este direito. Tanto uma quanto a outra trabalhavam o comportamento do estudante de forma subjetiva, porém citavam modelos a serem seguidos.

Como professora do ensino fundamental 2, na minha jornada quase diária com os estudantes, notei que as interferências na conduta do comportamento dos estudantes eram as mesmas, nas devidas proporções das feitas na universidade, e estavam sempre guiadas pelos interesses da família, da igreja, do governo e, automaticamente, da escola ou da mídia.

Sou a única professora com formação em licenciatura em artes naquela Escola e também no município a exercer a função, no meu caso Artes Visuais com ênfase em Digitais, graduada pela UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Esta pesquisa parte da observação do comportamento dos estudantes a partir do 6º ano e a sua interação acerca da comunidade cultural e do seu posicionamento diante da sociedade no cenário atual. Seguindo para o levantamento bibliográfico e a coleta de informações em diversas fontes. A Sistematização da dissertação é apresentada abaixo (Figura 5). Este projeto

está voltado para as Artes Cênicas, porém são trabalhadas outras linguagens artísticas, tais como artes visuais utilizando fotografia, áudios, imagens e vídeos.

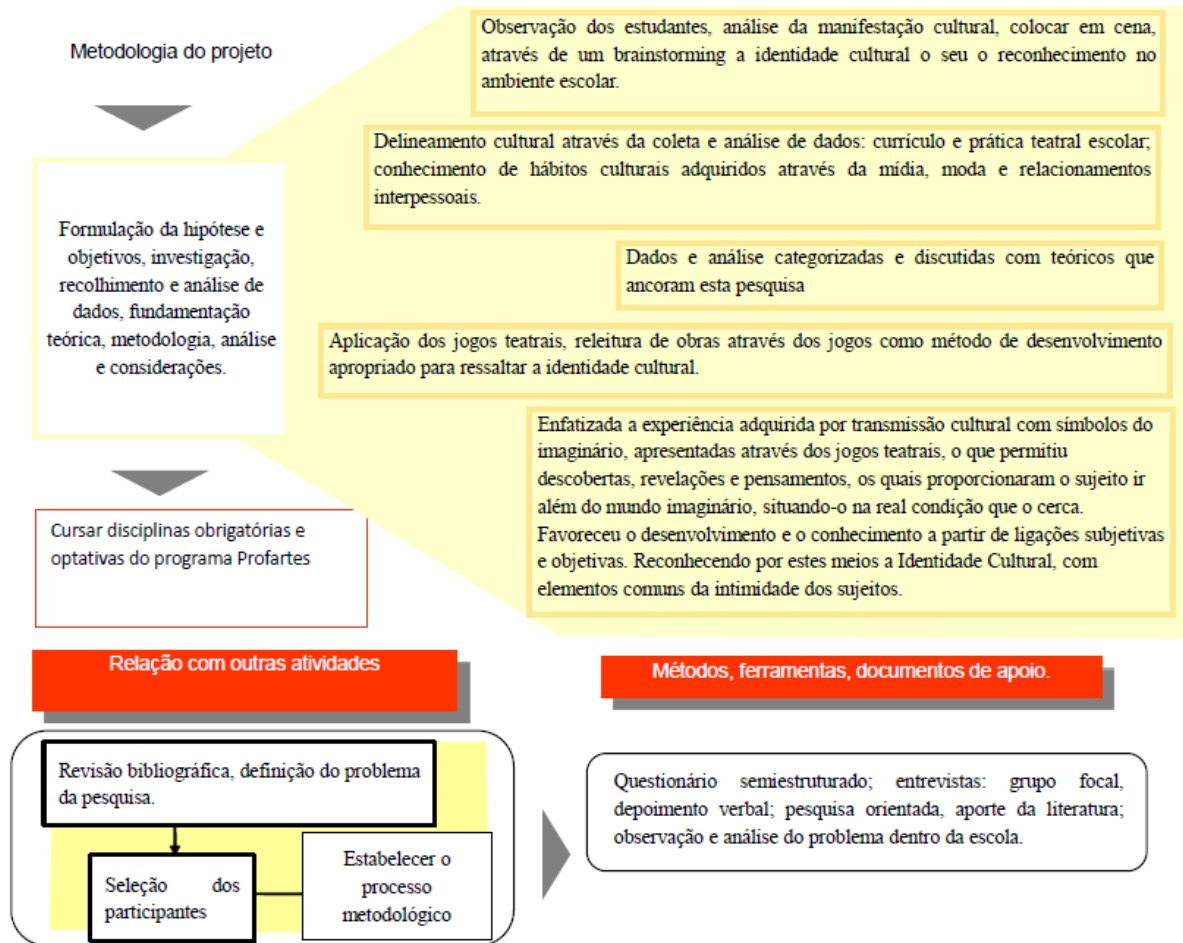


Figura 3: Sistematização da dissertação. Design da tabela “Identificar os requisitos dos clientes e do produto” adaptado para este trabalho.

Fonte: Rozenfeld *et al.*, 2006.

O trabalho é um estudo de caso, tem uma perspectiva de pesquisa qualitativa, pois apreende e compreende o comportamento humano e as mudanças circunstanciais que ocorrem para transformações e progresso dos estudantes envolvidos. Deve se levar em conta que o ser humano na sociedade não é um ser passivo e as transformações da cultura estão em constante mudança e interação construindo sentidos. Este é um tipo de pesquisa em que se permite que a pesquisadora esteja inserida de forma contextualizada com o grupo pesquisado.

O grupo pesquisado apresenta-se na realidade comportamental em seu ambiente cultural, o que facilita a interação e a análise. Para Bogdan; Biklen (*apud* Ludke e André, 1986, p.13): “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o

produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. No caso específico desta pesquisa, em que se trata da pesquisadora ser também professora em sala de aula, tem-se o bônus por ter alcançado os estudantes em seu ambiente cultural com maior frequência. Este fato favoreceu a análise, pelo contato dinâmico da pesquisadora com o grupo pesquisado.

Outra particularidade no tipo de pesquisa qualitativa, segundo Alves-Mazzoti (2002), é que no, decorrer da pesquisa, existem descobertas intrínsecas aos grupos e os possíveis desdobramentos destas descobertas que ela permite. Por este motivo, diversas metodologias devem ser aplicadas com intuito de trabalhar tais descobertas de modo construtivo. O contato com o grupo a ser pesquisado na fase de planejamento é o ponto crucial para a definição como na importância das questões a serem levantadas, tanto na intenção empírica quanto teórica.

O aporte teórico que eu tenho como base para o desdobramento desta pesquisa, foi apreendido em discussões em sala de aula, no primeiro semestre de 2015, no segundo período do Mestrado em Artes Cênicas PROFARTES, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). As referências acerca do tema *Cultura* nas disciplinas ‘Dança e Cultura’ e ‘Performance e Performatividade na Cena’ foram imprescindíveis para adquirir o conhecimento das diversidades de performances que os sujeitos lançam mão de acordo com as suas necessidades e em momentos oportunos.

O processo metodológico seguiu com a coleta dos dados em campo, através de entrevista semiestruturada, pesquisa documental, grupo focal e oficinas teatrais. As técnicas utilizadas partiram das observações que principiaram este trabalho, que foi desenvolvido com certa praticidade, uma vez que os estudantes foram observados sendo eles mesmos no seu ambiente de convivência diária, sem representação “forçada”, como acontece em alguns casos quando esta técnica é abordada, comprometendo o resultado.

Ludke e André (1986, p. 25) salientam que, “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”. Sendo a pesquisadora participante, esta técnica poderia ser uma limitação no estudo gerando desconfiança do grupo estudado e causar influência na situação. Porém, neste caso, o resultado é confiável, isto dado pela confiança entre os estudantes e a pesquisadora que fez as observações, sendo ela mesma uma professora de convívio diário, que além das disciplinas de artes, ministra matemática e geografia.

No grupo focal, as opiniões foram ouvidas de forma individual nas entrevistas, em seguida as respostas foram comparadas, analisadas e interpretadas. O resultado foi remetido ao grupo pesquisado. As conversas aconteceram de forma muito amistosa, sendo por isso uma conversa aberta. Gatti (2005) afirma que a flexibilidade permitida na coleta de dados por esta técnica faz com que seja um recurso facilitador para compreensão das representações sociais nos grupos pesquisados. Para o autor, o pesquisador desenvolve, no grupo focal, o papel de moderador e se apresenta como um facilitador por sua desenvoltura em guiar as opiniões, sem interferências do ponto de vista pessoal, acerca do foco no tema proposto.

A tática com o grupo focal seguiu a mesma linha da observação. Foi uma forma adotada pelo dinamismo que esta técnica permite, em se tratando de análise de sujeitos e o envolvimento sociocultural. Segundo Gatti (2005), o grupo focal acontece com a observação da interação dos grupos quando se coloca temas específicos para serem debatidos de acordo com a experiência pessoal dos participantes. É também uma técnica exploratória. Esta técnica de pesquisa requer um moderador que desenvolva um plano com questões que sirvam de guia para amplificar as discussões. Na técnica de observação apresentada anteriormente, não teve intervenção quanto a temas e nem moderação nas ações dos participantes.

A coleta de dados, através de documentos por escrito ou por depoimento verbal, faz parte da pesquisa documental de fonte primária (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 65). Esta prática permitiu saber como foi tratado o tema da pesquisa nesta escola por outros professores, observar as diretrizes, orientações e propostas, especialmente, as dedicadas às práticas culturais e ao ensino das artes. Tendo em vista que em 2015 algumas resoluções com questões destes interesses foram instituídas e estão disponíveis em cartilhas e publicações midiáticas, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular<sup>12</sup> (BNCC), que traz uma proposta do MEC – Ministério da Educação, que visa a permitir uma maior articulação dos conteúdos.

A pesquisa dá-se em momentos específicos através de entrevistas semiestruturadas com roteiro específico, porém em um ritmo de conversa informal. Nesta perspectiva, Marconi e Lakatos recomendam ao pesquisador que fique atento para a modalidade semiestruturada ou

---

<sup>12</sup> A partir da Base, os professores continuarão podendo escolher os melhores caminhos de como ensinar e também quais outros elementos (a Parte Diversificada) precisam ser somados nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Tudo isso respeitando a diversidade, as particularidades e os contextos de onde estão. (BRASIL, 2015).

despadronizada, na qual “o entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada” (MARCONI e LAKATOS, 1999, p. 96). O objetivo desta técnica de pesquisa, ou desta interlocução, é que se entenda o relacionamento dos estudantes com a cultura local e as possíveis influências das instituições citadas.

Libâneo (2002, p. 30) sugere que ao tratar dos conteúdos pertinentes aos interesses estabelecidos, os estudantes devem ser colocados como parte ativa no processo contínuo, tratando “não de conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais”.

Segundo Alves-Mazzotti (2002, p. 148), “qualquer pesquisador, ao escolher um determinado ‘campo’ (uma comunidade, uma instituição), já o faz com algum objetivo e algumas questões em mente (...)”. A meu objetivo é o reconhecimento da identidade cultural dos estudantes e como conclusão e como ela pode ser representada através do teatro nas manifestações comuns na escola, para atingi-lo foram traçados os métodos abaixo descritos.

#### Métodos Adotados

Métodos	Implantar subtemas para discussão: a família, o êxodo, a escola, etc.	Utilizar recursos midiáticos: filmes, séries e videoclipe.	Formular releitura dos episódios	Esquematar Jogos teatrais
<b>Impressão</b>	Fundamentação da diferença e semelhança comportamental	Distinção de identidades em diferentes contextos	Apreciação minuciosa e aprofundada acerca da experiência	Representação e reconhecimento das identidades e seus elementos culturais
<b>Resultados obtidos</b>	Delineamento da cultura	Aproximação os estudantes a dramaturgia	Contextualização de histórias narrada	Socialização de sentimento e costumes

### 3.1. A ESCOLA

A pesquisa foi realizada em uma Escola Pública Municipal, localizada na área central da cidade de Toritama que faz parte da região Agreste do Estado de Pernambuco, Brasil. O prédio da escola é composto por 5 salas de aula; 1 secretaria que comporta o serviço de gestão da escola; 1 sala para professores que comporta, no mesmo local, o laboratório de informática; 1 cozinha; 1 despensa; 3 sanitários; 1 biblioteca; 1 pátio central; e 1 pátio externo

que funciona como refeitório. A escola comporta neste espaço 513 estudantes, distribuídos entre o 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, nos três turnos, sendo duas turmas do EJA, no turno da noite.

A título de informação sobre o envolvimento dos estudantes com as manifestações extracurriculares, a Escola adequa um espaço que serve para biblioteca, onde os livros são organizados. A funcionária da “biblioteca”, que é pedagoga, desenvolveu um projeto de incentivo à leitura periódica com os estudantes. Este projeto consistia em indicar leituras com base nas características do gosto de cada leitor e da série/ano que ele cursa. O projeto de leitura visita as salas de aula convidando os alunos a irem à biblioteca. Com este projeto, o número de leitores tornou-se satisfatório, pois levou os estudantes a se interessarem por textos diversos.

A Escola referenciada na pesquisa foi beneficiada nos anos de 2014 e 2015 com programas estratégicos do MEC, tais como a Escola Aberta e o Mais Educação, que objetivam a estabilidade ou o aumento do IDEB. O programa Mais Educação tem o intuito de ampliar o tempo do estudante na escola, com pretensão de corrigir a disparidade de conhecimento através do ensino integral. Esta pesquisa converge com o fundamento do programa ‘Escola Aberta’ quando esta referencia Vygotsky, pontuando o interacionismo social que:

depreende-se que o patrimônio material e simbólico da humanidade consiste no conjunto de valores, conhecimentos, sistemas de representação, construtos materiais, técnicas, formas de pensar e de se comportar que a humanidade construiu ao longo de sua história”. (BRASIL, 2007, p. 22).

O objetivo é o de tornar a escola mais inclusiva, incluindo as manifestações da cultura popular, expressões culturais dos estudantes e da comunidade, através da troca de saberes na promoção da cidadania e significação da identidade. Este programa promove a cultura no ambiente escolar e a correção de algumas deficiências, tais como as de aprendizado e as disparidades entre série/idade.

A gestão da escola mostrou-se muito interessada com as possibilidades de avanços com os projetos estratégicos do MEC, buscando apoio na Secretaria Municipal de Educação para incentivo dos profissionais que prestam serviço, entendendo que as ações pedagógicas devem ser apontadas para o futuro.

Por questões como o espaço físico do prédio da escola não comportar os exercícios físicos com o corpo, algumas adaptações foram necessárias para cumprir satisfatoriamente a

tarefa de ministrar algumas aulas. As aulas de educação física e as oficinas do programa Mais Educação, por exemplo, são realizadas no prédio anexo.

Com o olhar voltado para a correção das disparidades citadas pelo programa Escola Aberta, foram analisados o acervo da biblioteca da Escola e as orientações disponibilizadas nos documentos municipais e OTMs<sup>13</sup>. A partir disso, percebi que a biblioteca não disponibilizava os materiais recomendados nas orientações como os que continham indicações do reconhecimento das manifestações culturais do cotidiano dos estudantes.

Entendo que além da escola e da família, o sujeito tem a possibilidade de distinguir e valorizar determinadas experiências como referências advindas de outros meios como, por exemplo, os midiáticos. Com isto, o sujeito se constitui de identidades culturais múltiplas que poderão ser (re)construídas ou (res)significadas de acordo com o que há a sua disposição, em que serão observadas as projeções possíveis, por estas observações foi definido o problema.

Para fazer um levantamento amplo da situação na escola acerca da temática, foi necessário marcar um campo para que fosse possível analisar as necessidades. Comecei a pesquisa observando os estudantes em seus grupos, em conversas com colegas e professores. Além da análise dos PCNs e das OTMs, continuei observando os estudantes em conversas através de entrevistas, oficinas, jogos teatrais e debates, tendo como base todo o referencial teórico supracitado.

### 3.2. *LÓCUS* E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa teve seu início no segundo semestre no ano de 2014, realizada com a observação dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental II. A gestora da escola, no período em que se deu o início e conclusão da pesquisa entendeu as dificuldades que serão relatadas adiante e valorizando este trabalho dentro da escola, aceitou a proposta e permitiu que fosse realizada dentro do programa Escola Aberta, no qual os estudantes foram agrupados por interesse.

---

13 Orientações Teórico-Metodológicas são referências disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação com propostas estruturadoras das práticas do ensino das disciplinas.

A Escola comporta estudantes a partir do 6º até o 9º ano. Escolhi realizar esta pesquisa com estudantes do 6º ano, para que pudesse fazer o acompanhamento durante o tempo que duraria a pesquisa com o mesmo grupo sem interrupção de análises. A Escola no período citado comportava três turmas de 6º ano, duas no turno da manhã e uma no turno da tarde, com uma média de 44 estudantes em cada uma. Para uma pesquisa, abarcar essa quantidade de sujeitos deixaria o trabalho com a qualidade comprometida. Então, para ter um maior aproveitamento e rendimento no projeto, o trabalho foi realizado aos sábados com um número reduzido de participantes no grupo.

Para dar andamento ao trabalho com a parte prática, os estudantes foram informados respeito da proposta do projeto. As informações foram dadas aos estudantes em dia normal e em sala aula, na acolhida no primeiro dia de volta às aulas de no dia 29 julho de 2015. Os que aparecem na imagem (Figura 4), são das turmas do turno da manhã, quanto foi feito o convite.



**Figura 4:** Estudantes sujeitos selecionados para a pesquisa na Escola Toritama-PE 2014.  
Fonte: Dados da Autora, 2016.

O convite feito aos estudantes favoreceu em muitos pontos o desenvolvimento da pesquisa, entre eles a análise do grupo por interesse. A escolha de serem as práticas realizadas dentro do Projeto Escola Aberta nos dias de sábado, favoreceu pelo tempo mais elástico com o grupo, com 03h20min semanais contra 01h40min em sala de aula. Sendo assim, para esta etapa, foram convidados estudantes do 7º ano, duas turmas do turno da manhã e uma do turno da tarde, em média 12 estudantes por turma aceitaram o convite. No entanto, até o final da pesquisa, nas oficinas, por motivos diversos, nem todos puderam participar. No total, foram 16 participantes assíduos e sujeitos da pesquisa até o final do projeto.

Os alistados para participar das oficinas teatrais foram informados de que estas aconteceriam nos dias de sábado, no período da manhã, no horário entre 08h e 11h20min. A



opção de trabalhar no programa Escola Aberta também permitiu que os estudantes ficassem mais à vontade, mais livres para participar, uma vez que o projeto não trazia as obrigações que eles identificam ter em sala de aula. Dessa forma, a análise e a avaliação dos resultados foram também favorecidas.

Alguns procedimentos foram desenvolvidos para que pudessem dar sustentação à pesquisa. Os procedimentos tomados foram em relação às oficinas com jogos teatrais e à apreciação de vídeos com debates que aconteceram durante o percurso.

A pesquisa em si compreendeu um tempo de 22 meses, sendo iniciada oficialmente no mês de agosto de 2014, sendo finalizada em junho de 2016, porém as oficinas tiveram duração de 5 meses, compreendendo os meses de julho a novembro de 2015, ver cronograma das atividades, (Tabela 1).

Local	Etapas		Atividades	Tempo	Data
Sala de aula	Apresentação da proposta.		Seleção dos participantes	100min	29/07/2015
Escola aberta	Discussão dos Subtemas		A família	100min	01/08
			O êxodo	100min	01/08
			A escola.	100min	08/08
			Comportamento fora da escola	100min	08/08
	Oficinas Escola Aberta.	Jogos teatrais	Apreciar e discutir o filme “ <i>A Saga de um Matuto</i> ”.	200min	15/08
			Lendas: Encenações da lenda Zumbi e Dandara	100min	22/08
			Personificando um Quem e um Onde	200min	29/08
			Apreciar e discutir vídeo com o episódio “ <i>Faça Novos Amigos e Esqueça os Velhos</i> ”.	100min	12/09
			Agregando Diversidade Dança das cadeiras	100min	12/09
			Quem Modela a Cara Coloca o Nariz Onde Quer? Teatro de Figuras Alegóricas	200min	19/09
			Apreciar e discutir o videoclipe “ <i>Mais Normal</i> ”.	200min	26/09
			Quadro vivo ( <i>Tableaux Vivant</i> ). Releituras e encenações	200min	03/10
				200min	17/10
				200min	24/10
				200min	31/10
			Apreciar e discutir do vídeo “ <i>Meena</i> ”.	100min	07/11
			Conte Você a História	100min	
Escola aberta	Ensaaios		Peça De Teatro: Quanto Eu Sou o Outro	200min	14/11
				200min	21/11

Tabela 1: Cronograma das atividades realizadas dentro do projeto “Escola Aberta” Toritama-PE 2015.  
Fonte: Elaborada pela Autora (2016)

O trabalho, por se tratar desde o início de uma pesquisa de observação e, para que esta não sofresse ruptura das informações captadas, julguei como prioridade manter os mesmos estudantes, na medida do possível, ao longo do tempo em que desenvolvi o presente trabalho.

No princípio da pesquisa, o trabalho teve início em sala de aula nos dias normais em que era ministrada a disciplina de arte, as quartas feiras, porém, para objetivar melhor o tema e ter resultados mais precisos na observação, passei a realizá-la aos sábados, apenas com o grupo de interesse.

Portanto, começamos com estudantes no 6º ano, no ano de 2014, e terminamos em 2015 com estudantes no 7º. No ano 2016 quando seria encenada a peça, os estudantes estariam cursando o 8º. A peça, no entanto, não foi encenada devido ao meu afastamento da escola e pelo encerramento do Projeto Escola Aberta. A idade média dos estudantes participantes estava entre 11 e 15 anos, esse dado é devido também ao Projeto Escola Aberta que recebia estudantes da comunidade, no caso os dançarinos de funk que participam da peça. Os dançarinos que são participantes externos do projeto não foram analisados isoladamente, mas a interação destes com o grupo pesquisado geraram dados e discussão necessários de serem analisados.

### 3.3. O MUNICÍPIO

O município de Toritama é conhecido pela prosperidade industrial e financeira. Atualmente, a economia da cidade é voltada para a indústria de confecção do vestuário em jeans e no comércio dessas mercadorias.

A cidade conta com um evento semanal conhecido como Feira do Jeans ou Feira da Moda (Figura 5), no qual os comerciantes expõem suas mercadorias. Esta cena está enraizada na sobrevivência da tradição da costura desde épocas anteriores, com a indústria de calçado, corte e costura de couro e similares.



**Figura 5:** Parque das Feiras de Toritama-PE.  
Fonte: Alinhavando o Futuro, 2014.

Atualmente, a cidade projeta-se para o futuro visando à cultura do mercado, ao comércio e à indústria. A valorização da indústria recebe ênfase em todos os sentidos, desde a arquitetura da cidade explícita nos seus monumentos até as festas mais populares que representam a cultura da produção do jeans (Figuras 6 e 7). Tendo em vista a situação em que a cidade se apresenta, a palavra que pode representar bem as falas e o comportamento das pessoas é *trabalho*, relacionando-o ao ganho pecuniário, diferindo-o do lazer, do esporte e da arte.



**Figura 6:** Monumento da entrada da cidade Toritama.  
Fonte: Dados da Autora (2015).



**Figura 7:** Rua do Jeans, Parque das Feiras, Toritama. Recorte, adaptado para este trabalho.  
Fonte: MapioNet (2015).

O município tem renda *per capita* elevada em comparação com outros municípios da região nordeste, por esse motivo, o crescimento populacional tem se apresentado acima da média estadual e nacional. A cidade de Toritama teve um crescimento populacional de 46,2%, no período entre 1991-2000 e, no intervalo de 2000 a 2010, o crescimento de Toritama foi de 39%, segundo o IBGE (2010; 2015). Este panorama tem grande influência nas manifestações

culturais da cidade e, conseqüentemente, no currículo escolar e na significação da identidade cultural, que é o foco deste trabalho.

A urbanização acelerada é motivada por interesses de melhor condição de vida e expectativa de dias melhores. Os moradores que formam essa nova estrutura urbanizada são originários de diferentes cidades, ou seja, são representantes de ambientes diversos. Na contemporaneidade, os sistemas financeiro e digital invadem os hábitos e novos conceitos são trazidos pela globalização. Fronteiras são desconstruídas, como citado por Bauman (2012, p. 52): “os produtos culturais viajam livremente, [...]”, com isto os sujeitos se veem com necessidade de inclusão. Neste novo ambiente cultural, ao identificar-se com os grupos formados, a identidade ganha sentido de pertencimento quando adota a realidade apresentada. O sujeito, para não sentir-se isolado neste processo, se adequa como ator de sua própria história.

### 3.4. DADOS COLETADOS

A cidade de Toritama é o menor município do estado de Pernambuco, segundo o IBGE (2010). Isto facilita muito que os habitantes morem em casas próximas e se conheçam.

Comecei a pesquisa com levantamentos através de informantes, com entrevistas que foram realizadas no segundo semestre do ano de 2014 na Escola, dentro da sala, no horário de aula, e fora da sala durante o recreio no decorrer do ano de 2015, principalmente, durante as oficinas. Foram feitas observações fora do expediente e da Escola, na Pracinha, aos finais de semana. Partí, em seguida, para a análise de documentos relativos à história dos participantes, através de áudios, fotografias, vídeos e outros meios.

Na fase de levantamento de informações teve como ênfase conhecer melhor os participantes. Os instrumentos utilizados foram entrevistas com perguntas semiestruturadas e não estruturadas como forma de adquirir informações menos mecânicas. Foram feitas observações e anotação destas entrevistas, sendo registradas também com gravações em áudio e vídeos para o arquivamento e posterior análise desta fase.

É importante esclarecer que, por ser professora da escola e conhecer todos os participantes da pesquisa, as conversas foram facilitadas pela confiança dos envolvidos. Esta etapa começou no ambiente escolar com os colegas professores. O interesse era registrar como é, e com que base era trabalhada a identidade dos estudantes nos projetos da escola. E essa foi a pergunta feita para eles. Na verdade, não se pretendia saber sobre o conteúdo das aulas de arte ou das próprias disciplinas ministradas pelos professores, o interesse foi saber apenas sobre o tema da pesquisa, que é identidade cultural. As respostas vieram, no início, na maioria das vezes, como algo sem importância, mas no decorrer das conversas os professores foram se tornando mais generosos com a pesquisadora.

As perguntas que principiaram a pesquisa com os estudantes foram em relação à constituição familiar, as características dos pais, irmãos, avós e responsáveis. A partir das respostas obtidas e das respostas subentendidas nas primeiras conversas, foram elaboradas novas perguntas e táticas, como o levantamento dos costumes dos estudantes. Para esta etapa, fiz um questionário com os estudantes acerca das suas percepções sobre cultura, englobando local de origem da família, crenças, sexualidade e religiosidades; além de estudos, trabalhos, esportes, lazeres, entretenimentos e o relacionamento deles com os colegas, com os amigos e com a própria Escola. A linha que norteou as conversas foi sobre identidade e cultura. Os participantes descreveram a sua identidade à medida que outros assuntos foram surgindo no desembaraçar das prosas.

Durante as oficinas, em determinado momento, os estudantes foram separados em grupos com 9 componentes para uma conversa mais reservada, ou seja, em grupo focal. As informações obtidas foram transcritas e analisadas e estão em anexo neste documento. Os detalhes que as falas não evidenciaram foram observados através dos gestos e dos trejeitos na análise da gravação em vídeo, este fato permitiu uma ponderação mais precisa no que se refere ao comportamento dos sujeitos, quando foi ressaltada a situação em que os estudantes se encontram, compreendendo as manifestações das suas culturas quanto ao consumo de produtos, quanto à apreciação da arte: do cinema, da música e até o relacionamento entre eles mesmos.

A partir dos relatos, foi traçada uma linha cultural, delineada com o que os estudantes trazem consigo no que diz respeito às culturas herdadas e adquiridas. Os subtemas relacionados ao comportamento cultural foram levantados, à igualdade ou às diferenças sociais e morais. Nesta etapa, pôde ser observada a diferença comportamental entre meninos e

meninas, no que diz respeito a direitos e deveres. Também foram ressaltadas as vantagens de socialização, na qual se desenvolvem o sentimento coletivo e de solidariedade e a cooperação entre os pares. Foram tratados temas relevantes a respeito da família, do êxodo, da escola e do relacionamento dos estudantes com estes temas, que foram incorporados e representados com a encenação teatral através dos jogos.

O PCN de Artes sugere ao professor “fazer um diagnóstico do grau de conhecimento de seus alunos e procurar saber o que já foi aprendido, a fim de dar continuidade ao processo de educação em cada modalidade artística” (BRASIL, 1998, p. 62). Sabendo da situação e da realidade quanto ao conceito forjados que os estudantes tinham sobre o teatro, foi necessária uma conversa aberta, na qual foi lembrada a origem do teatro e sua função.

Os estudantes contaram suas histórias relacionadas aos costumes: convivência em família, em sociedade e com os próprios estudantes, ressaltando elementos simbólicos. Os fatos mais relevantes foram trazidos para ser discutidos em outra etapa. O foco era que eles contassem fatos dos quais tivessem conhecimento e considerassem importantes sobre os subtemas propostos.

A partir deste ponto, a decisão foi criar um link entre as histórias que foram surgindo com os recursos midiáticos, pois estes se determinam exatamente pela abordagem do trabalho: o reconhecimento da identidade cultural no contexto contemporâneo, ou seja, diante dos meios midiáticos, porém relacionando-o com a cultura popular e tradicional estabelecidas na família e na comunidade.

Após a análise do conteúdo das respostas, a fim de envolver os estudantes, a fórmula encontrada pra desenvolver este trabalho na escola foram: selecionar filmes, séries e obras de arte para serem apreciadas. Japiassu (2008) indaga a questão de se utilizar as mídias que não o teatro para os trabalhos do teatro pedagógico. Os estudantes não tinham contato com o teatro e a arte dramática mais próxima deles são as apresentadas na TV e no cinema. As dramatizações voltadas para a cultura, por sua vez, são as manifestações do folclore.

Os vídeos foram tomados também como suporte para o reconhecimento da identidade nos contextos relacionados. Os estudantes foram convidados a assistir vídeos, sendo incentivados a apreciar os vídeos e a reconhecer elementos que lhes eram familiares e comuns em seu dia a dia. Os vídeos foram selecionados à medida que surgiam dúvidas a respeito de determinado assunto. Os elementos selecionados significavam de alguma forma uma

identificação mesmo quando causaram estranhamento. Foram selecionados no decorrer das oficinas os episódio: “*Faça novos amigos, mas esconda os velhos*”, da série *Jessie* da Disney, “*A Saga do Matuto*”, de Márcio Romero, o videoclipe “*Mais Normal*” da série *Que Monstro Te Mordeu?* e o episódio “*Dividir a Manga*”, da animação *Meena*, do Cartoon UNICEF/Hanna-Barbera Cartoons. Os vídeos foram apresentados como complementos ou suportes, em diferentes oficinas, nas quais a identidade tratada nos vídeos se relacionasse com a discutida na oficina.

Este trabalho reflete muito a minha formação em Artes Visuais com ênfase em Digitais, concluída na UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco e a minha formação em Bacharel em Design pela UFPE, uma vez que a questão de imagem sobressalta às demais. A utilização das imagens nas aulas de arte serve como excelente recurso didático, por propiciar o desenvolvimento dos estudantes a desenvolver outras histórias e histórias não presentes. Mas para além destes recursos, os estudantes buscam o entendimento crítico do que é visualizado através da reflexão minuciosa de ponto a ponto, buscam na imagem os sentidos propostos, mas buscam desvendar o sentido que está subentendido.

Para os adolescentes em questão na pesquisa, a imagem faz parte do cotidiano de forma ampliada graças ao uso das tecnologias, tais como a TV, os *mobiles* e os computadores que possibilitam a disseminação das imagens e também permitem a manipulação, a criação e os compartilhamentos destas.

Para uma melhor percepção da situação da Identidade Cultural, considere a releitura de episódio de series, de filme, de clipe musical e de imagens sugeridos para a apreciação, contextualizados através dos jogos teatrais. Eagleton (2005, p. 81) afirma que “o que importa não são as obras em si, mas a maneira como são coletivamente interpretadas, maneiras que as próprias obras dificilmente poderiam ter previsto”. Tomo como base esta citação para atribuir valor à releitura da narrativa. Desta forma, tanto a leitura quanto a percepção de sujeito sai da visão superficial para um aprofundamento em um embate satisfatório para o entendimento da identidade cultural. Dewey (2010) afirma que o que importa na arte acontece a partir de sua interpretação.

A releitura de obras e narrativas com histórias similares ou compatíveis visa a permitir ao estudante uma análise minuciosa e mais aprofundada acerca da experiência narrada. A

releitura pretende estimular a contemplação da própria realidade do sujeito. A escolha desse método tem como base o entendimento apresentado por Ana Mae Barbosa, para quem:

apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a Arte não está separada da Economia, da Política, e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens, diferem de tempos em tempos, de lugar em lugar, e não existe visão desinfluciada e isolada. Construimos a história a partir de cada obra de Arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de Arte e outras manifestações culturais (BARBOSA, 1991, p. 19).

Esta dinâmica serviu para colocar em prática a releitura das histórias de forma contextualizada, abordando as experiências dos estudantes e a sua compreensão sobre os acontecimentos históricos, as relações sociais e os rumos tomados em uma análise histórico-crítica, argumentado por Ana Mae Barbosa (1998, p. 33), quando diz que “os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra e contextualização.” Com base neste fragmento, foram propostas oficinas denominadas “*E se fosse com você agora, como seria?*”, requerendo o posicionamento do estudante diante dos acontecimentos culturais. Para Spolin (2001, p. 13), “o desenvolvimento progressivo do sentido de cooperação leva à autonomia da consciência, realizando a “revolução copernicana” que se processa no indivíduo, ao passar da relação de dependência para a de independência.” Neste caso, através da *experienciação*, o sujeito recebeu o poder de externalizar o seu entendimento.



## NARRATIVA E RESSIGNIFICAÇÕES

*“A História é como um estilingue. Quanto mais fundo você puxa, mais longe você alcança.” (Magalhães apud Lerner, 2011, p. 77).*

Aloisio Magalhães, designer pernambucano, utilizou a metáfora do estilingue para ilustrar a valorização da História. A metáfora foi citada pelo urbanista Jaime Lerner, no texto *Memoria Produzida*, quando este relaciona lugar, afetividade e pertencimento. Além da ideia trazida por Lerner, a metáfora do estilingue traz a ideia citada por Barbosa (2013, p. 32) de que a diversidade dos nomes dados ao mesmo brinquedo, em localidades diferentes do Brasil, também relaciona a propulsão requerida no exercício de atirar com o brinquedo e o alcance, que é entendido com o quanto mais fundo se puder buscar da história dos sujeitos, maior o entendimento desta história e de sua afirmação. Sendo que é por esta diversidade, pela busca e pelo alcance que se encontram a revelação do passado que se constitui o presente e que, provavelmente, construirá o futuro. E é por estas ideias que esta sessão é embasada e, delineada.

## 4. RESULTADO E DISCUSSÕES

No início da pesquisa com as entrevistas aos professores, algumas dificuldades foram encontradas, no que diz respeito a estes colegas. Alguns, aparentemente, sentiam-se diminuídos ou constrangidos, de alguma forma, em ter que falar sobre a disciplina de arte para uma pesquisa, pois ministraram e ministram aulas de Artes na escola, embora não tenham formação em Artes.

Apesar de o tema em discussão ter sido claramente identificado sobre a identidade cultural dos estudantes, algumas respostas soaram um tanto agressivas, por exemplo: “saber o que os alunos são é muito fácil na aula de arte; aula de arte qualquer um pode dar”, quando a conversa se intensificou para o tratamento da identidade dos estudantes, uma professora afirmou que os estudantes já eram quem eles queriam ser fora da escola, e que não tinha necessidade de tratar disso dentro dela. Dentro das justificativas, ela disse que é muito mais fácil falar de identidade do aluno na aula de arte e que o tempo na escola não era o suficiente

para ministrar os “conteúdos obrigatórios, quanto mais estes”. Pôde ser percebido na fala dessa colega, o desdém que a maioria dos professores de artes passa, seja pelos colegas ou pelo sistema.

A história repetitiva de “colocar os meninos para desenhar” desmotiva, muitas vezes, qualquer tentativa de melhoria do ensino de arte. Enfim, o intento neste trabalho não foi de lamentações quanto ao tratamento dos professores, embora os desdobramentos do ensino estejam fortemente entrelaçados aos valores individuais e coletivos. Tendo ciência de que os projetos realizados na escola exigem prazos e resultados imediatos, e que os recursos são limitados e a formação da maioria dos professores não possibilita fazer conexão entre a teoria e a prática do ensino da arte.

Por considerar muito difícil ter profissionais alinhados ao mesmo discurso, acarretando desgastes por causa do embate de ideias. Buscar referência nas manifestações culturais que cada estudante traz consigo para a sala de aula seria, para alguns, situar o ensino no tempo passado, não trazendo à prosperidade para a qual se deve projetar. Porém, para outros, o respeito e a valorização da cultura, reconhecer as manifestações dos estudantes no ambiente escolar soa muito mais do que nostalgia. O entendimento, neste caso, é o de que a cultura, assim como o ser humano, está em processo contínuo, em pleno desenvolvimento.

Os trabalhos que os colegas professores realizam a respeito da construção da identidade ou com o reconhecimento do conjunto dos elementos que a constituem, estão relacionados com as comemorações específicas que são as citadas nos livros, que estão embasadas em conteúdo universal e não local. A proposta do BNCC – Base Nacional Comum Curricular – do Ministério da Educação, denomina uma parte do currículo como “*Parte Diversificada da matriz curricular*”, que deve somar até 40% do currículo escolar. Isto visa a respeitar a diversidade e o contexto local, destinando-se às características regionais, socioculturais e econômicas. Esta proposta sugere que a avaliação seja equiparada de acordo com o contexto local, o que não acontece atualmente. O BNCC aparece muito controverso para o ensino das artes, mas esta é uma parte positiva dessa nova proposta, com a inclusão da identidade cultural local e a sua avaliação por si mesma.

Por outro lado, o interesse nas encenações teatrais, quando praticadas na escola, é relacionada com a questão histórico-religiosa, exige dos estudantes um desempenho como os de atores profissionais, não levando em conta a ludicidade e a didática proposta pelo teatro

pedagógico. E para as aulas de teatro, a queixa dos estudantes é que elas são como as aulas de “história do teatro”, não sendo a prática voltada às expressões peculiares ao teatro, que visa ao autoconhecimento e ao convívio dos estudantes em meio coletivo com o intuito de uma integração mais efetiva. Sabendo desse fato, propus que o trabalho de reconhecimento da identidade dos estudantes fosse realizado através de jogos durante as oficinas teatrais. Desta forma, as aulas de teatro foram apresentadas seguindo as orientações do PCN, trazendo a discussão sobre identidade cultural dos estudantes, a sua construção e os elementos que a constituem para apreciação.

Os jogos foram realizados como base para desenvolvimento do projeto, a fim de possibilitar o conhecimento dos estudantes e das suas experiências de vida e o seu (re)posicionamento diante do seu mundo cultural. Propus oficinas para que fossem encenadas as histórias relatadas pelos estudantes. Em cada uma delas, foi estabelecido um tema para ser abordado através dos jogos, nos quais os estudantes desenvolviam os papéis cabíveis.

Na primeira reunião que tivemos, os estudantes relataram as suas origens, a ocupação dos pais e/ou responsáveis e os motivos pelos quais moravam ou estavam ou ficavam na cidade de Toritama. O trabalho foi o motivo mais citado. Outro motivo: a companhia da família. O maior número de estudantes desse grupo veio das cidades da Mata Sul de Pernambuco e de Alagoas. Por isso, reconhecem-se como forasteiros.

Com base nessas informações, foi selecionado o filme “*A Saga de um Matuto*”, um filme amador de Márcio Romero, que conta a história das benevolências da cidade de Toritama com os forasteiros. A Saga conta a história de um homem do sertão que vive a seca e a pobreza. Quase desacreditado dos seus sonhos, recebe a visita de um anjo, (Figura 8), que o orienta a seguir rumo a uma terra prometida, na qual ele encontraria uma vida digna através do trabalho, do esforço pessoal e de sua fé. Com o auxílio do anjo, e da sua própria coragem, o matuto enfrenta os perigos impostos, vencendo o mal. Com a dedicação empenhada, a promessa se cumpre, (Figura 9), o Matuto conhece o Parque das Feiras e a possibilidade de tornar-se próspero. O filme retrata a identidade dos forasteiros com embasamento religioso. A escolha do filme se deu pela sua semelhança com história narrada pelos participantes.



**Figura 8:** Encontro do Anjo com o Matuto.



**Figura 9:** O Anjo leva o Matuto para conhecer o Parque das Feiras.

Fonte: Captura de tela selecionada para este trabalho, 2015.

Embora sendo o filme realizado na cidade, nenhum dos estudantes o conhecia. No entanto alguns identificaram seus parentes, nem todos conseguiram a riqueza quanto a que o Matuto conseguiu, mas todos tiveram mudança de vida para melhor no que se refere ao poder de compra e ganho financeiro. Nesta questão não se refere tão somente ao consumo pelo consumo, mas a qualidade de vida por uma questão, na maioria das vezes, por sobrevivência. Embora estejam vivendo em um ambiente próspero, em que se permitiu *ter* muitos bens materiais, os estudantes relataram a saudade devido ao afastamento de familiares e outros afetos muito relacionados às brincadeiras e o meio ambiente, como os rios e a Mata que são ou ficaram nas cidades de origem.

#### 4.1. TEMPESTADE DE IDEIAS DE UM PROCESSO CRIATIVO

Tempestade de ideias é uma técnica que utiliza o pensamento e as experiências de grupo, isto é, quando são exploradas as potencialidades criativas da equipe para o desenvolvimento e gestão de produtos, de processos, peças publicitárias e outras peças artísticas. A técnica é traduzida literalmente do inglês *brainstorming* no meio dos designers e prevê que, durante a reunião do grupo com a diversidade de experiências, ideias sejam apresentadas a fim de trazer soluções inovadoras.

De acordo com os objetivos desta pesquisa, a técnica *brainstorming*, que não foi utilizada na totalidade de seus conceitos, teve boa parte adaptada para o contexto trabalhado para a construção do processo criativo. Os estudantes falaram dos seus comportamentos no dia a dia. O interesse em ouvir os estudantes estava em traçar uma linha para formatar o

desenvolvimento do trabalho. O processo favoreceu a identificação das causas e as características mais importantes em que se constitui a identidade cultural. Durante as reuniões, os motivos apontados pelos participantes e os percebidos pela pesquisadora foram analisados ponto a ponto. Os conteúdos considerados mais relevantes foram pinçados e colocados em foco. Com a atenção voltada para conteúdo específico, proporcionou-se o melhor entendimento das causas que os influenciavam e a sua importância. Deste modo, a compreensão de como é constituída a identidade foi se delineando.

Através da técnica, foi evidenciada a situação em que os estudantes se encontravam e qual era o embasamento da sua formação cultural. Também foi diagnosticada a forma como eles percebiam o seu universo e como eles reagiam diante de tal situação. A partir de cada etapa trabalhada, com base no desenvolvimento desta e tendo o conhecimento mais apurado, as outras etapas foram planejadas.

Os relatos trouxeram à tona a ligação de afeto que os estudantes tinham com a Região da Mata Sul do Estado de Pernambuco. O êxodo foi um dos subtemas debatidos nas conversas com os estudantes. Este debate foi motivado pelo aumento da população da cidade de Toritama, como já foi citado. Os migrados trazem consigo as histórias e os costumes daquela região, tais como gastronomia, danças, uso de acessórios enfim, a cultura de outros lugares é aportada em Toritama.

Recorrer à história e combinar aos conhecimentos apresentados pelos participantes que vieram da Região Sul do Estado de Pernambuco, foi uma tática que propiciou a todos a apreciação de forma comum. Tendo em vista que um dos episódios mais importantes da história do Brasil aconteceu naquela região. São fatos de conflitos, que segundo Funari (1996), envolveram os negros e os governos da então Capitania de Pernambuco e do Quilombo dos Palmares. Os estudantes têm conhecimento desta história como de outras circunstâncias de forma lendária, que foi contada por seus pais e avós, sendo relatados também através dos costumes e comportamentos que foram repassados, tais como: estratégias de luta diante dos desafios e as possibilidades de superá-los e as histórias de heroísmo.

Nesta etapa do projeto, o objetivo foi trabalhar o papel das lendas de matriz africana na formação da cultura afro-brasileira. O projeto é trabalhar a arte de forma lúdica, porém tem a certeza de que os fatos históricos reais, eram trabalhados na disciplina História de Pernambuco. As lendas foram escolhidas por saber que elas combinam fatos reais e históricos.

As lendas escolhidas para a representação são do conhecimento dos estudantes. Desta forma, foram trabalhadas duas lendas afro-brasileiras. Para que os estudantes se situassem, em relação às questões que surgiram, eles apreciaram as lendas sobre Zumbi e Dandara dos Palmares. Além do Zumbi, cujo dia 20 de novembro já faz parte do calendário, foi contada a história de Dandara, com encenações rápidas e que não requereram grandes recursos. A dinâmica deste trabalho abordou as questões apresentadas pelos estudantes, quando apresentaram a cultura da região de origem. A História de Palmares conta sobre o surgimento do mito de Zumbi dos Palmares, sucessor de Ganga Zumba. Essa história e os seus acontecimentos são de domínio popular e público, e podem ser encontradas em diversas plataformas, dentre eles: livros de História, lendas, quadrinhos, séries animadas com fantoches e outros.

Câmara Cascudo fala da força do heroísmo na formação da cultura afro-brasileira, contando que “nesse mundo dos meninos, o negro é todo-poderoso. Contou histórias, ressuscitou animais monstruosos, explicou tesouros, mostrou as estrelas, casamentos de astros, pavores noturnos, recalques que ficam vivendo na recordação da meninice”. (CASCUDO, 1945, p. 17). Através desta história, muitas lendas foram elaboradas, fincadas nas metodologias de guerra, no uso de técnicas como a capoeirista e na suposta proteção dos deuses ao seu corpo, para justificar a força e a imortalidade do guerreiro/rei. O próprio nome *Zumbi* sugere uma gama de histórias míticas.

Nos debates pós-encenação foram ressaltadas a significação na história.

As lendas preservam parte da cultura nos dias atuais, com seus ensinamentos capazes de restaurar, através da história dos seus antecedentes, o orgulho dos descendentes. No entanto, os atores da história de Palmares não são reconhecidos pelos estudantes como base identitária. As aspirações dos meninos se voltam a outros heróis de ações principescas, tais como os jogadores de futebol e atletas de físico perfeito, cantores de funk e “funknejo” com tatuagens exuberantes e posses de bens de alto valor, tem-se como ídolos, por exemplo, os jogadores Neymar, Messi, Cristiano Ronaldo e cantores como M.C. Biel e M.C. Gui. Os meninos assumem o gosto pela imitação dos ídolos, eles se comparam com as personalidades no jeito de jogar, de se vestir, de dançar e falar. Diante de alguns dos próprios comportamentos, eles declaram coisas do tipo: “aqui é Neymar”, como forma do reconhecimento do ídolo neles próprios.

Para uma parte das meninas a base de identificação são as atrizes e cantoras *pop* já citadas. Porém, a outra parte das meninas reclama serem delas próprias as criações do seu estilo. No entanto, é percebido resquício de personagens já conhecidos através da mídia, neste caso considera-se então a recriação, ou seja, uma releitura.

A partir desta fase, com os estudantes a par da representação teatral e com o entendimento sobre a construção da identidade, foram projetadas, através das oficinas e dos jogos teatrais, o reconhecimento dos elementos e a constituição da identidade embasada nas histórias relatadas, reformuladas e criadas por eles. Sendo assim, foram definidas oficinas nas quais os estudantes jogaram e foram atores de suas próprias histórias. A quantidade de oficinas realizadas não foi decidida previamente, pois todas as informações levantavam outras novas questões, o que demandava novos subtemas e novas oficinas. No final das contas, foram 4 oficinas compostas por subtemas da pesquisa, em três delas foi necessário o suporte de vídeos.

Nas duas primeiras oficinas, foram analisadas as disputas e as estratégias dos estudantes no campo cultural de significação e ressignificação simbólica. Nesta etapa, as falas dos jogadores são identificadas pelos seus nomes fictícios, os mesmos nomes dos personagens que estão na peça de teatro: Quanto Eu Sou o Outro que está no anexo.

#### 4.1.1. Personificando um Quem e um Onde

##### **1º Oficina**

Os participantes foram agrupados e receberam instruções separadamente. Eles teriam que representar algo que lembrasse hábitos de algum colega, de grupos de colegas, de algum membro da escola ou o mesmo papel desempenhado por um grupo de pessoas que indicasse o local que as pessoas frequentavam, seja para o lazer, para o trabalho ou para o estudo. Os jogadores representaram uma ação e, em muitas vezes, um conjunto de ações que finalizavam com um determinado *quem* ou um *onde*. Esse tipo de jogo foi experimentado, por entender que o reconhecimento dos sujeitos muitas vezes, em sala de aula e nas reuniões anteriores, foi determinado de forma estereotipada pelo que elas possuíam ou não. Foram incluídas para o reconhecimento ações que consideravam inferiores certas profissões, motivos religiosos e étnicos. Nestes fatos, mostraram-se presentes frases preconceituosas e de discriminação

relacionadas à religião: “*depois diz que é crente; Deus me livre dessa roupa, é de quem dança catimbó*”<sup>14</sup>”, ou à raça para quem fez algo desagradável: “*a gente não é nego para ser tratado assim*”. O *onde* representa o lugar frequentado pelo *quem*, ligado também pelo estereótipo.

Os papéis foram escolhidos pelos próprios jogadores que representaram: uma faxineira, professor, estudante, padre e orixás, agricultor, colegas de turma, personalidades da TV e do imaginário coletivo popular. Este jogo foi inicialmente muito difícil, pois não permitiu manipular as intenções dos estudantes que apresentaram comportamentos extremamente estereotipados de forma preconceituosa e pejorativa. Os estudantes se sentiam bastante “soltos” no momento de imitar alguns colegas, acredito que por quererem usar o teatro como deboche. Lidar com o deboche na escola nunca é tarefa fácil, mesmo porque para muitos trata-se de *bullying*, por isto encontrei muita dificuldade para contornar esta situação.

Foi necessário conversar com os jogadores para promover o entendimento do que poderia ser desrespeitoso e o que era considerado uma brincadeira. Como auxílio, nesta etapa, utilizei o vídeo com o episódio “*Faça Novos Amigos e Esqueça os Velhos*”. Em *Jessie*, as personagens (Figura 10) moram em uma excelente casa, são crianças de diversas partes do mundo que são adotadas por uma família americana rica.



**Figura 10;** Cenas do cotidiano dos personagens no episódio da série *Jessie*.  
Fonte: IMDB. *Photo by Ron Tom - © 2012 Disney Enterprises, Inc. All rights reserved.*

O episódio, que foi apreciado, representa o cotidiano dos adolescentes que também frequentam a escola e têm nela um campo de lutas, o que é comum para a maioria dos sujeitos desta faixa etária. Neste episódio são apresentados o poder de consumo, o culto a beleza, o preconceito com o comportamento e os modismos. Os personagens são situados nas relações em que tomam decisões que implicam no seu sucesso ou no seu desenvolvimento no meio em que vivem.

<sup>14</sup> Conjunto específico de atividades mágico-religiosas, originárias da Região Nordeste do Brasil. o catimbó resulta da fusão entre rituais indígenas e católica onde as famílias do sertão praticavam seus cultos em baixo de árvores frondosas que pertenciam aos terrenos, considerado um culto de transe e possessão. (PROFESSOR JOTA BÊ, julho 24, 2008)



O debate com os estudantes foi sobre as imitações que consideravam ofensivas, não somente para com eles, mas com os outros, com a pergunta: *E se fosse com você agora, como seria?* Cada jogador pôde responder falando das brincadeiras que não gostava de fazer e nem de ver serem feitas. Eles discutiram sobre as brincadeiras que ressaltavam as suas características, que não eram abusivas e que para eles eram consideradas como elogio.

Para os estudantes que gostavam de debochar, tudo era apenas brincadeira. A tática para que as coisas fossem apaziguadas foi convocar individualmente os debochadores e propor para que imitassem a si mesmos ressaltando os hábitos que eles considerassem traços de sua personalidade, porém de forma estereotipadas. Percebeu-se que com o despreparo das crianças para lidar com a diferença, faz brotar o preconceito. Com isto, os jogadores entenderam quando o seu comportamento prejudicava o colega, mesmo quando a intenção era não prejudicar. Porém, em dois casos, as “brincadeiras” continuaram.

A observação do comportamento dos estudantes para com os outros, permitiu aos jogadores identificarem as características das pessoas envolvidas e os símbolos pelos quais elas são reconhecidas. O jeito de falar, os gestos, o andar e o modo de se vestir, o comportamento, em geral, e as ações do cotidiano foram características que identificaram os sujeitos. Esta dinâmica com o grupo permitiu a interação dos estudantes e a observação da reação física e verbal diante do reconhecimento do *quem* ou do *onde*. Neste jogo, o reconhecimento pôde ser apontado na inserção do respeito e da boa relação com os valores diferentes. Ao pensar no outro, o jogador vincula-se imediatamente ao seu grupo através da identificação dos códigos de sua cultura.

O ambiente escolar deve ser um espaço de diversidade para se aprender a conviver com as diferenças. A escola é um ambiente de aprendizado e de formação, portanto um lugar que oferece oportunidades excelentes para lidar com a discriminação que acontece dentro deste ambiente e fora dele. Nesta fase do trabalho, preconceito apareceu muitas vezes de forma explícita, porém outras tantas embutido nas tais brincadeiras normalizadas. Existiram manifestações preconceituosas latentes em que o sujeito que as praticava nem sempre se dava conta. Foi trazido para o debate casos de preconceitos em que culminou em agressões físicas para o autor ou para a vítima. Sendo promovidos diálogos em que o estudante se colocava no lugar do outro, no qual se aprende a ser tolerante e incentivando-o a ser modelo de atitudes de inclusão. Desta forma foram desconstruídas as ações preconceituosas.

#### 4.1.2. Agregando Diversidade

##### **2º Oficina**

O jogo utilizado nesta fase foi a dança das cadeiras. A professora escolheu 5 participantes para ser organizados os grupos. Cada participante selecionava os seus parceiros de grupo que deveria ser formado por 5 componentes, que eram separados no decorrer do jogo. A diferença nesta dança das cadeiras é que todo o grupo dançava em volta da cadeira de acordo com o ritmo da música, quando a música parava o jogador deveria procurar uma cadeira para se sentar.

No jogo a dança das cadeiras, o número de cadeira era inferior ao de jogadores, portanto faltaria um lugar para um jogador se sentar. O jogo se deu da seguinte maneira: os jogadores andavam pela sala ao som de música, em direções incertas. Ao sinal da professora eles corriam para dançar em volta da cadeira. Quando a música parava o jogador deveria sentar-se o mais próximo do seu grupo. Os que ficavam afastados deste estavam livres para criar estratégias para permanecer no jogo, desde que encontrassem um lugar para sentar-se. A cada rodada diminuía-se o número de cadeiras, mas nem sempre o de jogador.

Na dança das cadeiras, tanto para meninas quanto para meninos, observou-se que as meninas sentarem-se no colo de outras meninas era normal, o mesmo entre os meninos, porém, a mesma normalidade não foi vista entre as meninas com relação aos meninos. As meninas que se sentaram junto dos meninos foram cerceadas e julgadas pela maioria, sempre tendo atribuída a sua conduta uma conotação sexual, fato observado também com os meninos que se sentavam junto dos colegas, sendo considerados pelos seus pares como “mais sensíveis” referindo-se a orientação sexual do colega.

A formação de grupos no jogo foi ditada pelas afinidades construídas a partir da identificação com os similares, como reação ao desconhecido, neste caso os diferentes foram afastados, vistos como ameaçadores das regras, conforme sugere Bauman (2012). Silva (1996, p. 81) salienta que “a identidade e a diferença não são, nunca, inocentes”. A incompreensão da diferença levantou preconceitos sobre o que pode, quem pode ou não pode desenvolver determinadas atividades, tais práticas ou relações de poder produzem individualidades. As atitudes tomadas neste evento colocaram em disputas as relações de poder, questionando visões e

conceitos, elas foram necessárias para uma reflexão consciente sobre a realidade, imprimindo o respeito às diferenças.

O comportamento, especialmente o das meninas, foi posto no conceito de *bons costumes*<sup>15</sup>, que muitas vezes fica próximo das ações preconceituosas. Sejam essas ações pelo uso de palavras, quando associam sentido pejorativo machista e sexista, depreciando a aparência do vestuário ou do comportamento, relativizando como “coisa de menino” e “coisa de menina”. O relacionamento com o *juízo de valor* diante das atitudes discriminatórias entre os colegas, a timidez do contato com o corpo do colega e a competição entre os pares e entre os grupos, favoreceram o compartilhamento de experiências significativas do conhecimento de si, do Outro e do mundo.

Neste jogo não houve conversa sobre o *juízo de valor* ou as relações de poder, apenas observação sobre o comportamento dos jogadores, indicações de espaços que poderiam ser preenchidos, ou seja, cadeira que poderia ser ocupada no jogo. As indicações vieram não só da minha parte, vieram também dos jogadores: *senta com fulano, senta com sicrano, senta aqui...* No momento em que foi percebida a criação de estratégias, mais eficientes para se permanecer no jogo do que ganhar.

No exercício citado acima, alguns jogadores preferiam ficar de fora a se aproximarem de outro grupo que não fosse o seu de origem. A justificativa era: “*se eu me sentar o ponto vai para o outro grupo e o meu grupo vai perder*”. Porém com o decorrer do jogo, percebi que os participantes mais sociáveis fizeram amizade com o último jogador a se sentar, que pertencia a qualquer grupo, logo eles se enturmavam com este, entravam na brincadeira e sentavam-se juntos. A justificativa neste caso foi: “*só para não sair da brincadeira, na próxima rodada eu sento com o meu grupo*<sup>16</sup>”.

Antes do final do jogo, a maioria dos participantes não levava mais em consideração a qual grupo pertencia. A estratégia dos jogadores na competição era para não ficar fora do jogo, sentando-se com quem estivesse mais próximo. No entanto, a restrição continuou para algumas meninas, muitas vezes pelo comportamento de alguns meninos que as deixavam constrangidas. Outras meninas se consideravam *abusadas*<sup>17</sup> e, sem constrangimento, senta-

<sup>15</sup> Práticas usadas, admitidas e respeitadas pelo povo de uma comunidade. Para este trabalho, o respectivo termo está mais relacionado ao comportamento das meninas: “*meninas se sentam direito e têm boas maneiras*”.

<sup>16</sup> Informação verbal de Sarah.

<sup>17</sup> Ultrapassa os limites estabelecidos.

vam-se com os meninos para continuar na brincadeira. Para elas, a estratégia era não *perder* o jogo.

Sabemos que a lida com o Outro nem sempre é fácil. Especialmente porque o Outro tem características diferentes, o que provoca a repulsa às diferenças. Para tornar o ambiente escolar e social mais democrático, através do conhecimento das diversidades, foram utilizados jogos com os estudantes para a prática da alteridade, fazendo com que se colocassem como o Outro. O intento foi estabelecer a diversidade, produzir o entendimento e o respeito, visto que a abertura para o Outro é um passo à frente para a tolerância.

#### 4.1.3. Quem Modela a Cara Coloca o Nariz Onde Quer?

##### **3º Oficina**

A leitura de imagens “Quem modela a cara coloca o nariz onde quer?” tem o objetivo de delinear a noção de cultura e identidade cultural na perspectiva de costumes e capacidades adquiridas.

Aqui, foram usados jogos de narrativas simples e continuação da história por leitura de imagens, por isso, tratei de apresentar imagens diversas: acessórios de moda, ferramentas de trabalho e brincadeiras de costumes, peças de vestuário, produtos de beleza, produtos eletrônicos, músicas relacionadas a vários ritmos de dança, para que os participantes apreciassem-nas. Os jogadores formaram grupo com 5 componentes, cada componente trouxe peças para compor personagens com elementos ressaltados, figuras caricaturizadas e estereotipadas fazendo referências a personagens que eles conheciam, seja pela mídia ou por outros meios.

A partir deste ponto, os jogadores fizeram o reconhecimento de elementos ou do conjunto de elementos que compõem uma personagem. A leitura destes proporcionou aos jogadores criarem personagens de acordo com a sua percepção estética e por associação através do reconhecimento. Porém, seguindo a regra do jogo: as peças de vestuário, as ferramentas e outros produtos que um grupo de jogadores trouxe, não foram utilizadas por este grupo.

A construção e a representação da personagem foram feitas por outro grupo. Por tanto, quem trouxe um conjunto de elementos julgou a representação e a construção das personagens

feitas com seus elementos por outro grupo. Este grupo de jogadores criou uma narrativa para imagem reconhecida e a representou, defendendo o seu ponto de vista justificando-se sobre a sua construção. Quando estas foram representadas, em meio à discordância, o grupo com seus próprios elementos, compôs outra história, uma nova narrativa para que fosse representada sua construção de acordo com seu entendimento. Sendo assim, nesta oficina foi colocada em discussão à maneira de como os jogadores lidavam com a construção das imagens estereotipadas e o entendimento de como a personagem criada estava relacionado com o universo do jogador.

Nesta dinâmica de recriar uma narrativa, foram feitas novas conjecturas dos elementos que estavam sendo visualizados e foram descobertos novos elementos que não estavam presentes fisicamente. Viola Spolin (2007, p. 78) ressalva que “quando o invisível se torna visível, temos a magia teatral!”. Neste jogo, os estudantes identificaram os elementos da imagem, em seguida, formularam um personagem, adequando-o aos elementos identificados.

A leitura das imagens contribuiu para o entendimento dos estudantes/jogadores de forma crítica. Esta prática requereu deles estratégias diversificadas para que pudessem ser compartilhadas as interpretações. A apreciação dos objetos permitiu aos jogadores que descrevessem sensações e, com isto, tornando possível compor o Outro da maneira como este é percebido. Ao descrever as sensações, foi também ressaltado como os jogadores/estudantes lidam com os elementos que indicam a identidade e a diferença dos seus pares ou oponentes. Os elementos reconhecidos forneceram informações para a composição de uma encenação. Este jogo parte da proposta desenvolvida pela professora Ingrid Koudela (2009) de um gênero denominado por Teatro de Figuras Alegóricas.

A proposta do *Teatro de Figuras Alegóricas* é a organização e sequência dos quadros que irão constituir a encenação, não devem seguir um ritmo narrativo causal. Cada quadro deve motivar um jogo de troca, de modo autônomo, resultando numa composição espacial capaz de ativar no espectador as camadas estruturadas imagetivamente no subconsciente, preferencialmente, por associação (ALMEIDA JUNIOR, 2010, p. 11).

O propósito da utilização do Teatro de Figuras Alegóricas foi para ressaltar a identidade através da recomposição. Para Koudela (2009, p. 1), “O Teatro de Figuras Alegóricas apresenta grande interesse na encenação como prática pedagógica na medida em que promove distinções que, indo além dos grandes gêneros, permite buscar a fonte de formas teatrais oriundas da cultura popular.” Sendo assim, como formas teatrais foram usadas brincadeiras co-

muns na infância, tais como ‘caixa de Pandora’, jogar pião, andar de skate, jogar amarelinha, soltar pipa, e jogos dos Apps<sup>18</sup> dos *smartphones*.

Nas situações criadas nesta fase, os alunos tiveram elementos dos jogos destacados para observação e por estes foi levantado também o conflito. Os jogadores se sentiram estimulados a mergulhar nas questões apresentadas, os jogos e as brincadeiras não ficaram apenas em si, mas que foram extraídas elementos com criticidade a possível realidade.

Os grupos foram formados de acordo com o que as brincadeiras “permitiam”. Algumas meninas se restringiam ao escolher a brincadeira. As limitações apresentadas por elas estavam na classificação das brincadeiras como sendo de menino ou de menina. Por sua vez, os meninos não tinham problemas quanto às escolhas. Nesta fase dos jogos, além das restrições na dualidade menino/menina, a doutrina religiosa mostrou-se presente pela primeira vez, por isto os jogos de amarelinha e pião não foram compartilhados por todos.

A utilização dos objetos do jogo a caixa de pandora que continha peça de vestuário, bijuterias, sapatos, adereços e produtos de moda, contribuíram para a construção de personagens ligados à mídia, demonstrando muitas vezes que a construção da identidade cultural está relacionada à moda, e estar na moda relaciona-se com estar em acordo com o que é visto na TV, cinema, esporte e música.

Para a composição das personagens, os jogadores declaravam o que era de bom gosto e o que não era, no entendimento deles. Ao caracterizar as personagens com determinado adereço, era feita análises e reflexões e, conseqüentemente, ligações com pessoas que eles de conheciam, isto é, assemelhavam-se com os personagens das mídias citadas. A personificação midiática dava-se de forma enaltecida ou pejorativa, de acordo com o julgamento de gosto, e na apresentação de símbolos identificados como os *bons costumes*. De forma geral, as imagens apresentadas encontravam resquícios simbólicos em algum lugar na imaginação dos jogadores, convencionadas entre eles e, a partir das convenções, eram formuladas as personas.

Como suporte para acalorar as discussões com relação ao que *é de bom gosto*, no encontro seguinte foi apreciado o videoclipe “*Mais Normal*”, da série *Que Monstro Te Mordeu?*, de Cao Hamburger. Este clipe narra a história da personagem Lali, que não se reconhece dentro do seu mundo. Lali prefere, até determinado momento, ser diferente ao que

---

<sup>18</sup> Abreviatura de aplicação entendida também por aplicativo, é um programa de computador ou software projetado para uma finalidade específica que se pode baixar em um telefone celular ou outro dispositivo móvel.

ela é, para ser igual aos outros monstros e causar medo. A personagem acredita que precisam ser incrementadas, em seu corpo, algumas alegorias. As figuras abaixo apresentam as transformações desejadas por Lali. Nestas, ela acreditava ser mais interessante e que poderia ser identificada como gostaria: uma “mostrinha”. Para tanto, precisava ter um rabo maior, (Figura 11) ou três narizes. Porém, ela é admirada por outros monstrinhos exatamente por seu jeito de ser sem exageros, ou exagerada, mas do seu jeito. Ao final, Lali reconhece-se e encontra-se com suas diferenças.



**Figura 11:** Cenas do videoclipe “Que monstro te mordeu?”. Transformações desejadas por Lali.  
Fonte: Captura de tela do vídeo clipe. 2015.

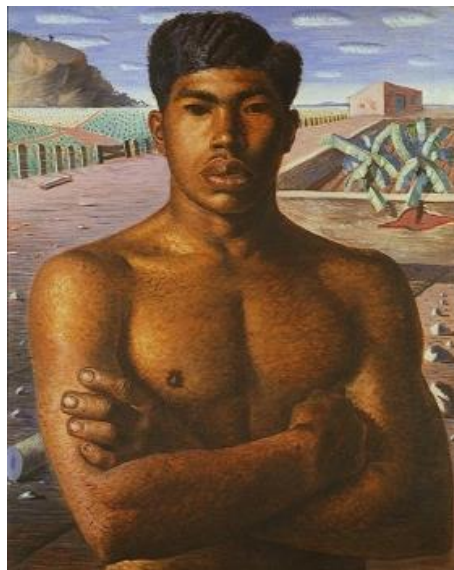
Esta situação movente, que envolveu os jogadores, ativou as suas percepções e pensamentos, revelando o imagético colocando-o em face da realidade. Por esta observação, faz-se possível entender as mudanças dos jogadores quando utilizam o corpo para a manifestação e expressão dos próprios desejos, a fim de se igualar ou de se diferenciar dos seus pares. A maneira como os estudantes se vestem, complementadas ou não por acessórios, quase sempre performáticas, fala muito sobre eles e sobre o seu gosto.

As identidades são determinadas sendo identificadas de imediato no que se relaciona ao gênero, à profissão, à classe social e ao grupo cultural. No caso de agrupamento, os integrantes adotam conteúdos com valores simbólicos por motivos diversos. Maciel e Miranda (2009, p. 2) salientam que “quando passamos a analisar grupos e subculturas, é preciso estar atento a valores dessa estética. Esses valores, construídos por fatos históricos, econômicos, sociais, religiosos, terão seus reflexos claros, ou camuflados, na forma de vestir dessa subcultura ou grupo estudado”.

Nesta oficina, foi trazido o recurso dos *Tableaux Vivant*. Com esta técnica, ao apresentar um quadro referente à cultura popular, especialmente através da composição simbólica, foi proporcionado aos estudantes darem vida ao acontecimento percebido na imagem estática,

revelando os acontecimentos possíveis e a provável identidade da personagem. Para esta experiência, utilizei imagens que trouxeram lembranças da vida cotidiana dos jogadores. E quando foram inseridas imagens que não faziam parte do cotidiano dos jogadores, estas foram igualmente apreciadas. Foi determinada a continuidade das cenas percebidas.

Esta oficina provocou os estudantes a ativarem a sua imaginação, determinando o movimento, trazendo-a para a realidade dos participantes. Na sequência da oficina anterior, com quadro vivo, apresentei o quadro “*Mestiço*”, de Cândido Portinari (Figura 12), para apreciação, decodificação e recriação. Não revelei a época em que o quadro fora pintado, nem o local. Logo de início, os jogadores queriam que apenas os meninos representassem o quadro vivo. Depois de uma conversa eles aceitaram que todos poderiam fazer. Eles decidiram que essa encenação fosse feita como se estivessem tirando uma *selfie* para publicar nos seus grupos e comunidades de amigos em suas redes sociais.



**Figura 12:** *Mestiço*, Portinari (1934) destaca o exagero das formas do personagem trabalhador da lavoura. Fonte: Portal do Professor (2015).

A cultura canavieira é a mais conhecida pelos estudantes da Escola. Na primeira leitura, deram-se conta de que a imagem representa um cenário rural. Por isto, os jogadores foram entendendo que o “rapaz trabalha em algum engenho”. Sendo assim, os jogadores ambientaram o quadro nas plantações de cana-de-açúcar.

A maioria dos jogadores continuou a interpretação como sendo a personagem de um trabalhador agrícola que queria compartilhar a sua foto nas redes sociais. Apenas um dos jogadores usou de estereótipos para a encenação da imagem. Quando perguntado ao jogador o porquê da performance estereotipada, ele respondeu que era por causa do corte e do penteado



do cabelo, da pose com os ombros baixos, o gestual então apresentava um “negão sensível demais”. Para este jogador, um homem deve ficar com os peitos e os ombros mais cheios e mais altos, sendo assim, a personagem representada na imagem do “Mestiço” seria *gay*. Dois outros jogadores acompanharam a conotação deste colega. De todas as impressões e encenações esta foi a mais discutida.

No momento seguinte, a estudante que discursava em defesa da personagem, apanhou o celular e começou a mostrar fotos de amigos e parentes, como forma de comprovar que quem mora no sítio ou engenho, como é o caso suposto do personagem em questão, tem o gestual, a pose e o corte de cabelo diferentes dos moradores das cidades como Toritama, Caruaru e Recife. A explicação continuou com ela dizendo que: “*se o rapaz que mora no sítio aparecesse com os cabelos iguais a esses daqui, as pessoas chamariam ele logo de maloqueiro*”<sup>19</sup>.

Para a criação em grupos, na hora da encenação, a personagem do quadro *Mestiço* “tirava a *selfie*”, mas em nenhum momento o ator era acompanhado por outros colegas em cena, cada um estava sozinho, porém quando a *selfie* era tirada, imediatamente era “enviada” para os amigos que estavam todos conectados. O conteúdo das conversas entre os alunos estava relacionado à aparência física: o cabelo, o corpo “sarado”, mas também falavam sobre o local, onde se podia respirar o ar puro. Esta observação dos atores trouxe à tona, mais uma vez, a preocupação dos estudantes com a questão do bem-estar e do meio ambiente, que tinham sido referenciadas na apreciação do filme “*A Saga de Um Matuto*”, neste caso, referindo-se à poluição do ar.

A identificação dos estudantes com a personagem do Mestiço não é revelada na forma de se vestir ou de apresentar no comportamento com as posses, mas reconhecida como base da construção de base, quando se revela que ele, o trabalhador é um pouco de “*mim, tanto quanto sou um pouco dele*”, representado em formatos diferentes: agora se têm as posses, mas reconhece-se no outro. Se estivesse no lugar do outro talvez fosse como ele, tanto quanto o inverso. A identidade neste caso foi modificada e ressignificada por questões de oportunidades diferentes entre um e outro.

As relações percebidas pelos estudantes reforçam a sua visão e o seu entendimento do lugar onde estão e expressam o desejo de lugar possível. Eles percebem esse lugar com

---

<sup>19</sup> Informação verbal de Ranielli.

criticidade, valorizando-o como sendo bom ou ruim, e o que pode ser feito para torná-lo mais justo e desejável, ao sublinhar as questões sociais de forma reflexiva.

O próximo quadro apresentado foi *Cortadores de Cana*, de Ulysses Sanches (Figura 13). Conversei com os jogadores sobre o cultivo da cana-de-açúcar, na época do Brasil colonial, e como a força de trabalho utilizada era a mão-de-obra escrava, primeira grande atividade agrícola produtiva e rentável do Nordeste brasileiro. A atividade canavieira segue com poucas inovações ou mudanças depois da “descolonização”. O plantio e o beneficiamento da cana-de-açúcar é base da produção de etanol e de açúcar, sendo a cana-de-açúcar, também o principal produto agrícola da Zona da Mata de Pernambuco, ainda na atualidade. Este Estado, segundo Campos (2007), é o 7º produtor daquele tipo de energia do País.



**Figura 13:** Cortadores de Cana, Sanches (2009) retrata o cotidiano do trabalhador.  
Fonte: Ulysses Sanchez, 2015.

O trabalhador canavieiro não é mais escravo, porém, é mal remunerado com o trabalho árduo, segundo as histórias relatadas pelos estudantes/jogadores. Este quadro não conta para os jogadores o que eles vivenciam no momento “agora”, mas representa o trabalho dos pais, tios e avós, como foi relatado por eles anteriores.

A figura da mulher no quadro foi o símbolo que ressaltou a imagem, trazendo à tona a discussão sobre o papel dela no corte da cana. Foi observado o mau jeito da mulher para a lida com a cana. Para alguns dos jogadores, meninas e meninos, ela não sabia como arrumava a pilha. Outros saíram em defesa explicando o trabalho das mulheres, explicando que a personagem estava “*bastante tranquila, olha a cara de preocupada dela?*” No início, os jogadores priorizaram identificar a expressão facial, a pose e os gestos, tanto como o olhar. A partir disto, começaram a construir a “verdade” que estava além do enunciado. Como se

aquela informação apresentada no quadro fosse imediatista, mas que queria dizer mais do que aquilo.

Os jogadores relataram, nas sequências da leitura do quadro, o que estava por trás da vida daquela personagem, o que aconteceu para que ela chegasse àquele quadro. Seguindo desta forma, eles encenaram partindo do princípio de que as canavieiras somam uma parcela importante de trabalhadores no corte da cana-de-açúcar. O trabalho das mulheres inicia-se mais cedo do que para os homens. Os cuidados com o material de proteção para o trabalho, o EPI<sup>20</sup>, também fica a cargo delas, além da função de cuidar dos filhos e de preparar as refeições da família.

Foi percebido, diante do exposto, que, por uma questão cultural, para a mulher é comum exercer vários ofícios com a múltipla jornada de trabalho também na vida agrícola. Justificado com a revelação de que quando “*afraca o serviço*”, ou seja, no período de entressafra, a mulher procura alternativas para complementação da renda financeira. Na Zona da Mata pernambucana, neste período, diminuem os postos de trabalho. A OIT – Organización Internacional del Trabajo (2009) informou que cerca de 2/3 dos trabalhadores ficam desocupados e que a sazonalidade agrícola tem impactos financeiros e sociais.

Segundo o que foi desvelado pelos jogadores na sequência de cenas, as mulheres que ficam em suas residências, desenvolvendo atividades de tradição cultural, fazendo os reparos ou confecção de roupas para os familiares, vizinhos, amigos e para a comunidade, muitas vezes assumem de vez as despesas do lar e passam a desenvolver atividades como artesãs, bordadeiras, tecedeiras e, especialmente, como costureiras.

Neste jogo, os participantes desenvolveram e apresentaram uma formação crítica e consciente sobre a situação da mulher. Embora tenham ressaltado a questão do trabalho feminino, os homens não ficaram à margem das discussões. Em defesa deles, a encenação demonstrou quando faltam postos de trabalho, forçando os homens a migrarem para o Sul do País, em busca de oportunidades de trabalho, além dessa migração para outras regiões e estados deram ênfase a Toritama e ao Agreste Pernambucano.

As histórias encenadas e narradas dão conta de que muitos deles aportam sozinhos, pois deixam as suas famílias enfrentando o desconhecido e preparando o “terreno” para que

---

<sup>20</sup> Equipamento de Proteção Individual destinado a ser utilizado contra possíveis riscos ameaçadores da saúde ou segurança, durante o exercício de uma determinada atividade laboral.

mais adiante possam buscá-las. Algumas encenações deram conta de homens que tiveram outros filhos fora de casa, ou seja, com outra mulher que não foi a que ficou para trás. Viu-se o êxodo que traz famílias inteiras ou parte delas para a cidade de Toritama, fato que é foco desta pesquisa.

Privilegiei, então, neste momento, as discussões, quando os estudantes passaram a analisar as questões em conformidade ou discordância entre eles, tanto para o tema discutido acerca do trabalho do homem e da mulher, quanto à interpretação da leitura da imagem. A imagem mostrou que o sentido foi além do que estava explícito simplesmente como “meros” cortadores de cana. A imagem apresentou outras dimensões que constituíam uma identidade cultural. Foram percebidas então que as revelações subjetivas em uma imagem retratam muito mais do eu do que o enunciado como ofício.

A transformação da cultura, que envolve as situações citadas, é observada por Canclini (2008) que diz que esta se dá por interferência da crise econômica ou por reorganização necessária para a sobrevivência dos sujeitos e muitas vezes a sobrevivência da comunidade. Muitas vezes, a situação direciona trabalhadores de outras áreas para outras práticas, no caso dos homens que cortavam cana para as indústrias diversas, inclusive a da costura; e das mulheres que antes exerciam atividades domésticas consideradas como simples, aderiram a ofícios de ganho para manter as famílias. Uma questão de sobrevivência, aperfeiçoar os afazeres do lazer para o labor e para o sustento. Principalmente, quando o mercado de trabalho enfraquece e a economia não abarca toda a mão de obra existente.

Ao visualizarem a imagem *Cortadores de Cana*, tornou-se imprescindível para os jogadores pensar em todo o contexto e nas possíveis significações. O ofício de costureira facilitou a chegada e o aproveitamento das mulheres do Sul de Pernambuco no mercado de trabalho em Toritama. A cidade destaca-se pela produção e venda de roupas e da costura industrial, alinhavar o trabalho com uma imagem que reporta a história contada por eles e a história atual, foi à tática utilizada ao apresentar o quadro *Costureiras Trabalhando* (Figura 14). Como era previsto, os jogadores, meninos e meninas, se identificaram. O quadro foi apresentado para todo o elenco, porém a construção se deu com os grupos separadamente.



**Figura 14:** Costureiras Trabalhando, Marquês de Oliveira (1884). As costureiras exercem o laboro no próprio lar  
Fonte: Porto24, 2014.

Embora a atividade profissional de costura seja prioritária entre as mulheres, na maior parte do Brasil, em Toritama é uma profissão muito comum para homens. A composição de cena para o quadro trouxe para mim grande revelação: na representação escolhida, os atuantes, depois da lida diária no trabalho, seguiam para casa para se cuidarem com banho e alimentação, para em seguida, irem para a escola.

O que surpreendeu nesta representação foi que os estudantes não representavam papéis de adultos, do pai ou da mãe, eles se auto representavam. A outra parte dos jogadores compôs uma sequência mostrando um comportamento diferente: alguns meninos iam para praça e outros iam jogar bola ou videogame. Algumas meninas saíam de casa para conversar com os amigos, também na praça, outras ficavam em casa para ajudar as mães no serviço doméstico e assistiam à TV, especialmente, novela. As ações diferentes entre as meninas se deram inclusive com componentes de um mesmo grupo.

Depois da encenação deste quadro, nos reunimos todos para confabular sobre a composição. Quando as meninas foram indagadas do porquê ficavam em casa ou saíam para encontrar com os amigos, respondiam que *“ninguém é de ferro para morrer em cima de uma máquina de costura”*<sup>21</sup>. Enquanto para as outras, o motivo de não saírem de casa era por recomendações dos pais e avós. Elas têm permissão para sair aos finais de semana com os responsáveis, sejam os pais ou os irmãos. Os meninos apresentaram uma liberdade de escolha maior do que as meninas para ficar ou sair de casa, embora eles tenham hora marcada para retornar.

<sup>21</sup> Informação verbal de Ranielli.

Foi ressaltada nesta fase que a maioria das meninas fica em casa para desenvolver o serviço doméstico ajudando as mães, prática que está relacionada ao gênero feminino mesmo, os meninos não precisariam fazer este serviço “*se tem as mulheres da casa que o faziam*”. Foi observado que, mesmo tendo as meninas e meninos as mesmas atividades durante o dia, como trabalhar na costura e estudar, a ajuda em casa é sempre dedicada as meninas, com poucas exceções.



**Figura 15:** A manga sendo dividida entre Meena e seu irmão Raju.  
Fonte: Captura de tela da cena do episódio “Dividir a Manga”, 2015.

Na reunião seguinte, foi apreciado o vídeo *Meena*, animação que relata as questões de desigualdade de gênero. Neste episódio, ao serem alimentados pela mãe, Meena observa que a maior porção de alimento é entregue para o seu irmão Raju (Figura 15) e indaga os motivos. A justificativa da mãe e da avó é de que Raju é um menino e precisa se alimentar bem para desenvolver as atividades de homem. Por não considerar justo, a menina desafia o irmão a realizar as tarefas que ela realiza. O irmão de Meena aceita, cumpre o desafio e reconhece o trabalho doméstico como árduo.

Muitas situações vivenciadas neste na escola apontam diversidade de comportamentos. Isto foi percebido de forma especial e com maior intensidade na cidade de Toritama, por ser uma cidade que comporta pessoas vindas de diversas outras regiões, trazendo estudantes de origens variadas e, portanto, com famílias estruturadas também de formas diversas.

As famílias que compõem hoje o município trazem consigo as suas histórias construídas em outras épocas. As histórias são à base do comportamento, com conceitos do que é de bom costume, do que é permitido ou não à mulheres e aos homens. Muitos ainda são regidos sob o conceito de que “coisa de menina não é coisa de meninos”, de que o serviço doméstico é de dedicação de meninas, e de que meninos têm certos direitos e mais direitos “porque ele é

homem”. O comportamento está sob influência de crenças que muitas vezes são “bloqueios” que interferem nesta formação cultural, mas também sofrem interferências dos costumes que encontraram.

Nesse sentido, são apresentadas observações feitas acerca do comportamento dos estudantes. Após a apreciação dos elementos do quadro *Costureiras Trabalhando*, desencadeou-se um reconhecimento dos elementos que retrataram o trabalho diário dos jogadores, como era previsto, além disto, trouxeram à tona os costumes pertencentes as suas famílias. Foram relatadas as divergências de tratamento entre irmãos, nas quais o irmão que mesmo sendo mais novo, por ser menino, “toma cuidado” da irmã.

Para os estudantes envolvidos nesta situação delatada acima, este detalhe é normal e se apresenta de forma muito sutil. No entanto, as outras meninas consideram esta atitude um “*desaforo ser mandadas por um pirralho*”. Como professora, eu estava a par de que o comportamento das meninas é diferente do comportamento dos meninos, no que diz respeito à educação familiar. Porém, a dimensão da diferença ainda não havia sido demonstrada dentro de um trabalho nesta escola.

Utilizar exposição de acontecimento comuns no meio ambiente dos estudantes, sejam eles através de fatos, de conto ou uma história narrada pelos estudantes ou através da mídia, tornou-se um embasamento satisfatório para a pretensão do projeto. Algumas obras suscitam a máxima de que a vida imita a arte, porém Walter Benjamin justifica melhor dizendo que “entre as narrativas escritas as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos.” (1985, p. 198).

Sempre que uma história era levantada outras eram intuídas e, desta forma, emendei os relatos que surgiam aos métodos do trabalho que eram definidos. Os estudantes associavam a constituição da identidade à moda. Para eles, os indivíduos, de certa forma, e com muita frequência são reconhecidos pelas roupas, pelos calçados e acessórios que usa, mas que seja relacionado com alguém já conhecido, sendo, portanto influenciado. E como também já relatado, os elementos que compõem a identidade são afirmados pela mídia. Resolvi então brincar de desfile de moda. Trazendo para serem discutidas nesta oficina as revelações sobre consumo de moda relatado nas entrevistas. Utilizei para esta fase as imagens do desfile de moda do estilista Walter Rodrigues, realizado no Fashion Rio 2010/2011 (Figura 16).





**Figura 16:** Desfile de Walter Rodrigues, no Fashion Rio 2010/2011.  
Fonte: Portais da Moda.

Rodrigues é um Designer brasileiro que desenvolve projetos com criações baseadas no artesanato e nas culturas populares. Ele tem realizado trabalhos com as rendeiras do Estado do Piauí e com as da cidade de Passira, no Agreste, e com as costureiras e bordadeiras da cidade de Quipapá, na região da Mata Sul pernambucana. O trabalho de Rodrigues tem valorizado as práticas culturais e as habilidades do artesanato local de fuxicos feitos pelas costureiras do projeto Quipapá. Estes são parte do projeto "Identidade Local", que consiste em ressaltar a característica cultural através da sua essência para os produtos de mercado, valorizando a arte e o artesanato local.

As imagens do trabalho de Rodrigues foram selecionadas por entender que através daquelas, são mostradas as identidades diferentes das padronizadas na TV e no cinema, neste caso a diferença foi ressaltada e valorizada, os conceitos são definidos de forma positiva e inclusiva. O desfile no Fashion Rio 2011 foi a culminância de uma pesquisa realizada na cidade de Quipapá – Pernambuco. O trabalho trouxe à luz o cotidiano de mulheres que criam, que se mantêm e mantêm as suas famílias com ofícios ligados à moda, sendo esta a base da renda familiar. O desfile apresentou as práticas religiosas, trabalhos, culturas e ofícios de mulheres. Esses fatos já haviam sido relatados pelos estudantes na leitura e representação do “quadro vivo” *Cortadores de Cana*.

A escolha da imagem do desfile foi para que ela dialogasse com o entendimento entre os estudantes, uma troca de ideias sobre a identidade construída com base no que a mídia oferece. O reconhecimento da mulher negra, ao invés das louras comuns nos desfiles de moda, foi o que conduziu a discussão em volta da beleza física e da estética. Indagações



surgiram e foram compartilhadas: As modelos são negras? As roupas, as bolsas e as sombrinhas foram feitas pelo estilista? As perguntas foram respondidas pelos estudantes/jogadores durante a encenação e a apreciação.

Para os estudantes, as roupas são as mesmas usadas no cotidiano das mulheres do interior. As encenações da imagem foram representadas como a ida ao supermercado, a feira no final de semana, ou em qualquer lugar durante o dia, dado o uso das sombrinhas (Figura 17). Para eles, as bolsas são fáceis de serem encontradas, inclusive a bolsa (Figura 18) que eles denominaram como *sacola de feira*. Outras imagens do desfile foram apresentadas, com o aproveitamento do momento para sanar dúvidas dos estudantes para também colocar as algumas indagações.



**Figura 17:** Sombrinhas na passarela, desfile de Walter Rodrigues.  
Fonte: Portais da Moda, 2011.



**Figura 18:** Desfile de Walter Rodrigues.  
Fonte: Portais da Moda, 2011.

Enquanto os estudantes apreciavam as imagens e o vídeo do desfile, perguntas foram feitas a respeito do estilo das roupas: Essas roupas, os acessórios, os sapatos, são de bom gosto? A maioria das respostas foi “sim”. Uma estudante então tomou a palavra e explicou: “São bonitas, mas quem sai com uma roupa dessas, aqui em Toritama, não está arrumado.” Esta observação estava relacionada ao vestido com listra vertical e horizontal (Figura 18). A justificativa foi por que “se a televisão não mostrar o desfile ou se a roupa não for vendida nas lojas mais caras, para sair não serve<sup>22</sup>”.

A TV é o principal meio midiático pelo qual os adolescentes têm contato. As construções subjetivas do sujeito são apresentadas com uma pedagogia imbricada, com

<sup>22</sup> Informação verbal de Margareth.

imagens e significações com diversos tipos de saberes que ela fornece, estimulando de forma coletiva o desejo e a projeção. Sant'Anna apresenta-se em defesa desta publicidade dizendo que esta:

não é um engodo ou uma ideologia, no sentido comumente atribuído ao termo, ela faz parte da cultura de massa, pois difunde um corpo simbólico, uma teia de significados, manipulando mitos e imagens concernentes à vida diária e a vida imaginária, e produz um sistema de projeções e de identificações específicos, promove, portanto, a recepção estética moderna; é um “cimento” social, (...) (SANT'ANNA, 2009, p. 68).

Através da leitura dos símbolos, o espectador decodificou os sinais contidos e foi desenvolvendo minuciosamente uma narrativa imagética, construindo personagens para a encenação. Alguns dos estudantes não acreditavam que as peças utilizadas no desfile eram roupas para sair de casa sim, mas não “*nessa cidade onde todo mundo pra ir a qualquer canto tem que tá bem vestido, ninguém vai considerar como boa essas peças aí, estão muito popular*”<sup>23</sup>.

De fato, acredito que esta seria a ideia de Walter Rodrigues, que utilizando o popular como criação, no campo de lutas utilizando a *negociação*, no qual ele toma símbolos da cultura de *resistência* de pessoas normalmente excluídas da mídia, para apresentá-los no meio midiático, em um sentido inverso do praticado. Houve um entusiasmo grande com a Explicação acerca do trabalho de Rodrigues, a maneira como este abriu as portas para o mundo em um evento internacional, mostrando para o público o universo desconhecido das mulheres pernambucanas do interior, sem, no entanto, estereotipar.

Pôde ser percebido que, através das experiências teatrais, mudanças sensíveis e significativas foram promovidas no comportamento dos estudantes/jogadores. Estas foram observadas através do compartilhamento do entendimento dos temas reflexivos tratados e no relacionamento de uns para com os outros. As experiências teatrais ampliaram a compreensão e, principalmente, o debate crítico das questões sociais e culturais no espaço escolar.

Outro fato interessante revelado foi a forma cíclica em que as pessoas vivem. Os quadros que foram representados no momento em que acontecia aquela cena do quadro, os acontecimentos de “depois” revelaram que eram também os de “antes”. No início, os jogadores deram a entender que faziam de alguma forma uma reminiscência, no entanto, com observação mais afinco, percebeu-se que eles davam continuidade a cena apresentada, especialmente ao quadro *Cortadores de Cana*.

---

<sup>23</sup> Informação verbal de Sabrina.

Havia uma presentificação que se relacionava com as experiências vividas e trazidas pelos jogadores para cada momento do jogo teatral. Os estudantes, quando jogavam, através dos quadros vivos ou das figuras alegóricas, começavam a expressar ideias e pensamentos, mesmo quando não concordavam com os seus pares, havendo uma interação entre eles e com a história narrada. Pareciam sentir-se mais importantes ao redescobrir para si e descobrir para todos a sua história e de seus familiares. Notei uma função social nas representações teatrais quando os jogadores traziam questões de suas próprias inquietações, vinculando à realidade, aos desejos e às necessidades.

#### 4.1.4. Conte Você a História

##### **4º Oficina**

Nesta oficina “Conte você a história”, o objetivo foi aplicar o Teatro como Pedagogia na elaboração de um processo criativo, pontuando a influência da indústria cultural, dos meios midiáticos e as implicações no processo de constituição da identidade dos sujeitos, no contexto local.

Diante dos temas abordados na primeira conversa, nas entrevistas e nas oficinas anteriores, para esta etapa foram separados temas mais relevantes. Os estudantes agrupados em 4 componentes receberam um tema específico para ser representado em 5 minutos para cada atuação. Eles representaram histórias e estórias. Neste caso, cada estudante apresentou-se como ator ou o atuante da narrativa, uma vez que as narrativas foram histórias construídas por eles noutros momentos. Os assuntos/temas representados foram postos em discussão, quando os estudantes expuseram os seus pontos de vista sobre cada um. Nesta situação, foi analisada a maneira como os estudantes lidam de forma direta com os problemas sociais e de comportamento.

Os conhecimentos adquiridos foram ressaltados no desenvolvimento de uma consciência social e individual, com a promoção do potencial criativo e da interpretação dos estudantes através da identificação, do reconhecimento e da ressignificação da identidade cultural. Na faixa etária desse grupo, os estudantes estão na fase do “pensamento hipotético-dedutivo” de Piaget (2009). Nesta fase, o estudante começa a elaborar hipóteses para explicar ou resolver os problemas apresentados, desta forma é levado a imaginar e a conceber um “e se fosse diferente”? ou um “poderia ser”.

Com interesse na vida social, eles são capazes de discutir os valores, agora com autonomia, equilibrando os seus conhecimentos para quando forem adultos. Como já sabemos, o homem vive em constituição contínua, porém os conhecimentos desta fase serão predominantes.

Durante as reuniões, foram observados o comportamento, as ações e as falas dos estudantes a fim de traçar uma trajetória, que por meio desta oficina teatral e das experiências narradas, são parte da formulação de um processo criativo que será compartilhado com toda a comunidade. Diante do que foi exposto nas construções dos estudantes, após análise, elaborei um texto teatral abordando os temas relevantes que sobressaíram das conversas.

Os personagens têm nomes fictícios, os textos trazem os fatos relatados e percebidos nos diálogos e oficinas. Tendo como base a narrativa teatral, como sugere o PCN (1998, p.48) “Teatro como comunicação e produção coletiva, como produto histórico-cultural”, a proposta releva o primor do teatro numa construção das relações interpessoais, provocando reflexão, construindo pensamentos, ações e comparações. Neste trabalho, as falas são as mesmas que os estudantes têm em meio às conversas comuns, que acontecem nas praças e no pátio da escola. É certo que o texto foi elaborado com os temas relevantes para a pesquisa.

O processo de construção deu-se com a exposição das próprias ideias dos estudantes. Na medida em que um determinado assunto era levado para o debate, os jogadores incrementavam novos assuntos para serem debatidos. Ora com defesa ora com acusações, e também com mediação a fim de que se chegasse a um bom entendimento ou ao mais equilibrado possível sobre as questões apresentadas.

O texto foi apresentado para os estudantes. Eles empolgaram-se em poder representar a si mesmos e sentiram-se representados. Desta forma, o elenco da peça foi selecionado por interesse individual. O estudante que se identificava com o personagem conquistava o direito de interpretá-lo, outros interpretaram apenas como atores pelo prazer de encenar. Uma parte dos estudantes que participou do grupo de pesquisa não foi contemplada com o texto da peça, pois a quantidade de personagens não comportava o número de participantes do grupo.

Para os estudantes excedentes, foi elaborado outro texto que não interessa a esta pesquisa neste momento. Os ensaios para a apresentação da peça formulada não foram dentro do projeto Escola Aberta, no qual a pesquisa foi desenvolvida, uma vez que o projeto do MEC

foi finalizado no mês de outubro do ano de 2015, porém a escola cedeu o espaço para que o trabalho fosse realizado até o final do ano letivo.

A relevância da construção deste processo foi poder observar os atores/atuantes e os espectadores diante do texto escrito por outra pessoa. Camarotti (2005, p. 39) ressalta a importância de se “respeitar a linguagem e o pensamento da criança tendo como função primordial captar e encaminhar essa linguagem e pensamento.” Por este motivo, o texto elaborado neste trabalho, teve a colaboração, de uma forma ou de outra, dos estudantes jogadores, uma vez que este narrava o cotidiano dos próprios estudantes, com suas falas e seus trejeitos. Neste embalo, em alguns ensaios que aconteceram durante as aulas de arte no pátio da escola, com a oportunidade de observar também a reação dos professores durante a representação dos estudantes no tocante à realidade.

Com as observações citadas acima, a identidade cultural dos estudantes pôde ser analisada, trazendo o entendimento de como ela é constituída e como esta identidade é aceita, tolerada ou relegada. Outra percepção foram os sentimentos de repulsa e de simpatia com a ação de empoderamento<sup>24</sup> desenvolvida pelos estudantes.

---

<sup>24</sup> O empoderamento social deve ser entendido como um processo pelo qual podem acontecer transformações nas relações sociais, culturais, econômicas e de poder.

## NARRATIVAS FINALIZANTES

### 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu do ponto de observação de estudantes do ensino fundamental 2 e teve como foco principal o reconhecimento da identidade cultural dos estudantes no ambiente escolar. Para que a identidade cultural fosse reconhecida, o Teatro foi o ponto de partida, permitindo que a restauração das manifestações culturais fosse reelaborada no ambiente escolar, restabelecendo na escola as identidades que os estudantes manifestam fora dela. Identificada no sentido de admitir como bom, legítimo dos próprios estudantes na qual fosse revista à própria imagem deles. O Teatro foi também o ponto de chegada para que estas manifestações se tornassem percebidas, apreciadas e respeitadas dentro da escola.

O ponto de partida aconteceu quando foram colocadas em cena as histórias dos estudantes, quando eles próprios relataram os seus questionamentos sobre o seu comportamento e o aceite deste pelos outros. O ponto de chegada foi apresentar a cena construída pelos estudantes, na qual foi também questionado o tratamento destas questões por professores e comunidade escolar. Ao colocar esses dois pontos de discussão no ambiente escolar, permitiu ser marcado mais um ponto para que a cultura diversificada, a ressignificação da identidade se tornasse reconhecida e contemplada no currículo como forma de inclusão.

A pesquisa tem o caráter de estudo de caso, uma vez que o trabalho em campo foi intenso, permitiu que a compreensão dos fenômenos apresentados fosse analisada e interpretada da melhor maneira. O delineamento acerca do termo cultura permitiu uma melhor compreensão dos fatos abordados no decorrer da pesquisa. Os PCNs, 1998, serviram de guia para as tomadas de decisões sobre o ensino do Teatro para as turmas do Ensino Fundamental 2, apresentando o Teatro como comunicação e produção coletiva e o Teatro como produto histórico-cultural, permitindo ainda colocar em prática a socialização e o compartilhamento de experiências culturais dos estudantes.

Entre as inquietações que me levou a iniciar este trabalho, a principal foi denotar a

como os adolescentes eram tratados na escola, colocando em questão as maneiras de se ver e ser visto por si mesmo e pelo outro dentro dos padrões estabelecidos pela mídia e por comportamentos normativos, através de exercícios teatrais permeados por discussões debates reflexivos propondo a necessidade de ressignificação dessas identidades. A pesquisa seria realizada em sala de aula, no entanto, devido ao espaço pequeno e à grande quantidade de estudantes em sala de aula, em média 45 alunos, para realização da pesquisa em teatro, o resultado seria comprometido. O tempo do mestrado para a entrega da pesquisa foi outro fator limitante, tendo em vista que ministrar aula mesmo com as limitações é uma coisa; ministrar aula tomando nota de dados para formatá-los é outra coisa bem mais complexa.

A forma encontrada para o desenvolvimento do projeto de pesquisa foi colocá-lo dentro do projeto Escola Aberta, que aconteceu na Escola até o ano de 2015. Desta forma, aulas foram planejadas da mesma forma como se fossem ministradas em sala de aula, tanto que mesmo sendo uma pesquisa em Artes Cênicas, outras linguagens artísticas fizeram parte do projeto, mesmo porque na escola, na qual a pesquisa foi desenvolvida, o professor de Artes é um professor polivalente. A utilização dos recursos com elementos de outras linguagens, tais como pintura, moda, vídeos e imagens diversas, para mim foi um facilitador, uma vez que a minha formação é Licenciatura em Artes Visuais com ênfase em Digitais.

Diante de toda a temática vivenciada, foi acolhida com trato sensível, a forma como os estudantes perceberam o mundo que os cercam, em que estão envolvidos e como eles atuam no reconhecimento da identidade. Constatado o reconhecimento da identidade cultural, conforme objetivo desta pesquisa, a mesma não foi reconhecida como identidade única ou manipulada, assim como julgada pelo senso comum. As identidades foram ressaltadas como identidades múltiplas e construídas com arbítrio incentivado. Com isto, os estudantes tiveram uma gama intensa de elementos culturais apartados da mídia e que, quando úteis, foram selecionados e utilizados para a constituição de suas identidades.

### 5.1. IDENTIDADE CULTURAL PROCESSUAL: MOVENTE COM O LUGAR E O TEMPO, COM A MÍDIA E O CONSUMO

Ao finalizar este trabalho, concluir que o reconhecimento das identidades deu-se realmente através da transmissão cultural, apresentada pelo repertório que o indivíduo ou que

o grupo traz consigo, em sua jornada, seja junto a sua família, amigos e membros da escola, através de elementos e acontecimentos destes ambientes. Neste conjunto de conhecimentos, a constituição de identidade teve como interface a narrativa do lugar. O lugar em questão foi apresentado e reconhecido em momentos distintos, ora como habitação, local onde mora, ora como lar afetivo. Sendo então a identidade cultural construída de forma processual tendo como sua engrenagem movente o lugar e o tempo, a mídia e o consumo. Essa distinção permitiu uma reflexão sobre questões emocionais, sociais e culturais.

Os conflitos sociais e de injustiça atualmente estão muito relacionados ao *quem* e ao *onde*. Logo no começo das atividades, as práticas teatrais foram sempre representadas de forma estereotipada, caricatural e depreciativa nos relacionamentos de grande parte dos estudantes e afetava de forma preponderante os grupos vulneráveis. O reconhecimento estereotipado é condicionante e bloqueador de conhecimento conscientemente verdadeiro, pois faz parte de um hábito imposto sem criticidade.

No decorrer do projeto sob uma nova perspectiva, através das práticas pedagógicas reelaboradas, os estudantes desenvolveram a alteridade, a capacidade perceber e analisar criticamente a existência do Outro. Neste ponto confirmou-se o raciocínio de Trevisan (2006, p. 53) quando diz: “a alteridade vai traspasar a historicidade da cultura sempre como uma novidade que rompe com a totalidade de um sistema cultural”, para o Outro ser percebido, requereu que o olhar diferenciado do sujeito fosse trabalhado. Isto permitiu que a diferença fosse compreendida, contribuindo assim para a formação de sujeitos éticos. A *diferença* foi abordada como o fio da balança, para estabilizar o entendimento dos direitos adquiridos e o reconhecimento do lugar do Outro.

Através das experiências compartilhadas, foi percebido um deslumbramento espetacular dos estudantes pela arte de interpretar e representar, tanto como sujeitos da ação quanto como espectadores. Ao enfatizar a experiência adquirida pela transmissão cultural, inspirada no Teatro, foram reveladas as concepções da realidade sociocultural, o que suscitou a formulação dos sentidos pelo olhar diferenciado do espectador/ator/jogador, o “olhar com atenção, perceber, contemplar”.

Com promoção advinda das experiências, os significados foram colocados à “prova”. Os sujeitos/espectadores/jogadores foram levados a uma viagem em busca dos seus conhecimentos estéticos, percorreu uma galeria na qual buscou, em sua *coleção particular*,



por imagens e personas fictícias ou reais. Estas imagens e personas, ao serem encontradas, propiciaram que as suas construções imagéticas fossem muito bem elaboradas e de forma organizada. E com isso, as questões que foram postas em discussão promoveram argumentações fundamentadas com mais afinco, delineando os elementos que participam da construção dos ídolos e dos heróis e conseqüentemente da constituição das identidades.

Os heróis, os ídolos dos estudantes, são na maioria das vezes percebidos e reconhecidos de forma incompleta e superficial através do que a mídia apresenta. Reconhecidos superficialmente porque eles os reconhecem muito pelo desejo de ser e fazer como o ídolo é, porém em um futuro próximo. O ídolo do futebol, da TV, do cinema e da música, é formatado como produtos para a socialização, como parte da *posse* que garante o pertencimento aos microgrupos com interesses comuns, hábitos e maneiras de se vestir e de se relacionar.

O desejo em ser como é o ídolo está muito no fato de *ter* o que o ídolo *tem* no que se refere à *posse* que faz parte de um sonho, não que seja isto um sonho impossível, muito pelo contrário. É possível para um futuro próximo. Alguns estudantes constroem suas personas criadas do seu imaginário, quando fazem combinações próprias, muitas vezes distintas das oferecidas pela mídia como forma de se distinguir-se dos demais.

No entanto, quando se assenta discussões sobre a construção identitária do que são e como se identificam, eles se voltam para o agora, para as construções comunitárias ponderadamente observadas e reconhecidas na personagem do trabalhador do engenho de cana e da indústria de costura. Por tanto no momento de *ser* alguém, a construção se apresenta com base mais profunda na figura relacionada ao grupo cultural “sênior”.

No delineamento sobre a noção e conceito acerca do termo cultura, especialmente sob as perspectivas dos estudos culturais e frankfurtianos, foi apontada a interferência da indústria cultural na modelagem da estética do gosto dos sujeitos. Foram reconhecidas as transformações ocasionadas por questão de tempo e espaço, nos quais as práticas culturais antigas ou autênticas interrompidas ou corrompidas, voltam a ser manifestadas, construídas e remodeladas nos novos ambientes.

Por razão do reconhecimento e das transformações percebidas nas manifestações culturais, foi constatado que a formação das identidades culturais no ambiente escolar deve

ser trabalhada mais por um sentido das lutas por *negociação*<sup>25</sup> do que pela visão frankfurtiana, esta muito diferente daquela. Enquanto a Escola de Frankfurt argumenta que os sujeitos são alienados e desprovidos de poder de decisão e de autonomia, a cultura modificada ocasiona o apagamento cultural criador, promovendo uma experiência de inserção contaminada emergida através do consumo. O sentido das lutas por *negociação* diz que os elementos culturais comuns são mantidos em um processo de tradução cultural.

A interferência da indústria cultural é fato estabelecido. Os estudantes apresentaram-se como consumidores com direito de escolha concedido. Eles têm informações que são adquiridas através da interação e visualização em diversos meios: nos programas de TV, internet, músicas, com os pares e em todos os ambientes. Estes meios tornaram-se ambiente no qual o desejo não é apenas criado, mas também estimulado e desenvolvido, explorado através da imagem, do som e de todos de tipos de sensações.

O poder de compra atribuído aos estudantes tem desdobramentos interessantes. O poder aquisitivo para bens dos estudantes é direcionado a serviços e consumo diversos, eles não têm autonomia para compra e esperam pelos pais e responsáveis para satisfazer os desejos de consumo. A maior parte dos estudantes constroem personalidades que se destacam através da aquisição de produtos. Eles escolhem local onde possam ser vistos por outros, e também apreciam aqueles que não pertencem ao seu grupo. Ser visualizado por pessoas de outra *tribo*<sup>26</sup> requer ensaios, por tanto, a escola serve diariamente como passarela, como vitrine e até mesmo academia, na qual as novidades trazidas são apreendidas e reelaboradas, é também o local onde os estudantes performam as *personas* construídas.

Por estas sensações, o conteúdo apresentado é apoderado pelo sujeito e assimilado como seu, colocando-o na moda e igualando-o aos seus ídolos e aos seus pares. Os produtos não atuam apenas para satisfazer as necessidades físicas, são utilizados pelos estudantes como estratégias de significação simbólicas e são responsáveis em marcar o lugar e ressignificar a identidade diante do que é visualizado e tomado de *posse*. O sujeito, com identidades construídas com base no que foi ofertado, enche-se de si, valorizando as formas conquistadas na interação. Os “bens” adquiridos tornam-se imagens da sociabilidade e de pertencimento, portanto, de inclusão e de satisfação pela aquisição dos conhecimentos estéticos e pela conquista do espaço pelo qual são apresentados os novos gostos.

---

<sup>25</sup> Ver página 17.

<sup>26</sup> Grupo que apresentam características e interesses comuns

Os Saberes Culturais adquiridos foram mais modificados e enriquecidos do que apagados. Os sujeitos apresentaram uma cultura heterogênea. A cultura que herdaram foi composta, ou seja, negociada com novos elementos culturais encontrados sendo aperfeiçoada ao gosto dos novos membros para essa nova época. Através do consumo? Sim. Também.

O consumo apresentou-se como um elemento que a própria sociedade e comunidade cultivam como um aporte mediador cultural para inserção ou remoção, como é propício dos demais elementos culturais. Os *Gadgets*, *smartphones* – telefones inteligentes – e *tablets*, considerados como símbolos do consumo com as *selfies* estão *linkados* com a vida do cortador de cana do engenho. O link apresenta-se em um hibridismo cultural ao personificar um *quem* e um *onde*, quando foi utilizado o recurso dos *Tableaux Vivant*. Através da narrativa dos estudantes, constatou-se o processo da constituição das identidades, pela qual manifestou a sua capacidade de criação, por quais foram elaboradas de forma complexa as personagens, as sequências, os elementos culturais, o cenário e os figurinos.

Embora toda a temática trabalhada fosse de comportamento habitual, constatei ainda características eventuais, apresentadas com qualidade estrutural e com riqueza de detalhes. Ainda que a narrativa comum dedicava-se a ser conservadora em alguns discursos enraizados, nestas novas versões foram alterados.

## 5.1. TEATRO COMO PEDAGOGIA: RECONHECENDO AS IDENTIDADES ATRAVÉS DAS PERFORMANCES CULTURAIS

A título de conclusão, a compreensão é que, para desafiar o que está posto e mudar o reconhecimento das relações dos estudantes na construção das identidades culturais, o fazer teatral na escola não é um trabalho simples nem fácil, uma vez que as práticas postas estão enraizadas na trajetória cultural da escola, o que requer mudanças organizacionais.

Durante o percurso de investigar as identidades culturais, investigando o comportamento do estudante, a interação deles com o mundo, com seus pares e com a própria escola observando a performance cultural, foi também desenvolvido uma forma de fazer teatro na escola. Uma forma que permitiu contar a história dos próprios estudantes numa configuração autoral. Este método possibilitou o conhecimento dos anseios dos estudantes no

espaço escolar e também fora deste, abrindo espaço para a manifestação de questões que, na maioria das vezes, não era discutida por não ter um lugar adequado para falar de determinados problemas tais como os cerne de preconceitos, por ser um assunto melindroso ou por qualquer outro motivo.

Ao aplicar o Teatro como Pedagogia nas oficinas, foi apresentada a performance desenvolvido pelo estudante como sujeito do processo. A dramatização das oficinas na escola foi um fator de motivação fundamental para lidar com as manifestações de anseios e de desejos dos estudantes. Este fator permitiu visualizar de forma amplificada o desenvolvimento das características culturais que ainda não tinham sido tratadas. A partir dos resultados deste processo, as práticas teatrais como teatro “batatinha quando nasce” ficaram para a faixa etária condizente. As práticas pedagógicas passam a ter um novo enfoque com os estudantes a partir do 7º ano, pois trouxeram práticas teatrais comprometidas com o desenvolvimento e aprendizagem destes estudantes.

No estudo, foi colocada no palco a tradução dos saberes e do desejo dos estudantes. Os jogos, através dos símbolos do imaginário, foram expressivos, permitiu descobertas interessantes e até mesmo revelações do pensamento, do entendimento e das interações e inter-relações. Os estudantes revelaram o modo como pensam e agem diante de determinadas situações sendo ações dispares até para as mesmas questões quando dentro e fora da escola.

Nessa perspectiva, as práticas teatrais possibilitaram socializar as questões individuais que eram guardadas e que foram expostas, o que permitiu por tais práticas que os estudantes fossem ouvidos. Muitos de nós, professores e outros profissionais da comunidade escolar, as consideravam sem importância por estarem fora do contexto escolar, porém, os seus portadores necessitavam expô-las. Os acontecimentos alheios à escola são narrativas que fazem parte do universo do estudante e, quando abordados, apresentaram significações importantes e positivas, pois trouxeram experiências dinâmicas e construtivas.

O desenvolvimento de práticas teatrais com enfoque contextualizados, provocou aos próprios estudantes a construir representações e encenações teatrais acrescentadas de sentido no que abordasse suas próprias experiências. Neste ponto fazendo questionamentos sobre o comportamento de cada um e de toda a comunidade escolar, mas também trazendo para as representações os incômodos e as virtudes vivenciadas fora da escola.

O comportamento dos sujeitos no tratamento cultural compreende o relacionamento de

interação entre seus pares, desde a escola até o ambiente familiar. Esta interação modela as práticas habituais que retratam a forma como é estipulado o comportamento, desde a divisão de tarefas no lar, a forma de se vestir, o cuidado com o corpo, o inter-relacionamento, as responsabilidades e as brincadeiras relativas à faixa etária em questão. Reconhecer estas questões através da experiência teatral é torná-las relevantes, sempre entendendo esse processo como um processo transformador. A transformação, além de ser função social do teatro, também é do professor e do indivíduo.

Outra constatação percebida, foi o fato dos temas abordados nas oficinas teatrais reverberarem dentro da escola nas relações e no comportamento dos participantes do projeto com outros estudantes que não participaram. Estes apresentaram mudança no tratamento das questões sobressaltadas em discursões cotidianas na sala de aula sendo discutidas também e com mais frequência no horário do recreio. Sempre que ocorriam fatos relacionados aos temas do trabalhado no projeto, os alunos participantes se sentiam a vontade e até mesmo obrigados a interpelar com suas opiniões, prestando esclarecimentos de assuntos já considerados de seu domínio. Desta forma algumas questões da escola que foram abordadas no projeto, em um caminho reverso, foram reclamadas novamente dentro da escola envolvendo um maior numero de pessoas apresentando seus pontos de vistas, com ideias reelaboradas.

Concluir então que as práticas teatrais possibilitaram aos estudantes conhecer, por meio de integração e inclusão, as diversidades e de se reconhecerem por meio destas. Entendi por isto que a construção da identidade cultural não se dá por consciência privada, mas por reformulação dada pelo sujeito em contato com o grupo. Através das propostas artísticas hora com representação teatral ou releitura de imagens contextualizadas, o universo cultural dos estudantes fora ampliado e revelado, aproximando-se ou distanciando-se dos padrões de identidades convencionadas pelas quais foi proporcionada a construção da autonomia.

O contato, a integração dos estudantes com seus pares os fizeram tomar para si subjetividade não-unitária através da narrativa contextualizada da relação quando mantiveram contato com o grupo e com os temas. A inserção e a reflexão dos temas fundamentaram-se em evitar a antecipação de juízos imprudentes, de modo que fez surgir maneiras de agir e de ser sem que houvesse a impulsividade no procedimento, inclusive das falas.

O peso relevante da proposta deste projeto foi contextualizar as experiências dos estudantes, levando em conta as suas necessidades culturais e sociais, com o objetivo de colocar em evidência a reflexão sobre as relações com o ambiente em que estão envolvidos. Nas experiências, foi revelada a sensibilidade estética subjetiva que cada um desenvolveu ao aprofundar o olhar de forma mais intensa sobre tudo o que foi apresentado.

Nas elaborações e reelaborações e nas representações das histórias, os estudantes demonstraram um processo vivencial e existencial no qual pôde ser percebido o sentimento que eles têm: de desejo, de opressão e de alegria no percurso para a constituição das suas identidades. Durante este processo, como professora pude concluir o quanto é importante o jogo teatral articulando a arte e a ludicidade (ou cultura lúdica) a ser praticada em sala de aula, promovendo um diálogo de sensibilidade com imaginação e sentimento para a construção da realidade possível.

As construções das identidades se fundam no acúmulo da experiência. As construções e o reconhecimento das identidades dos estudantes constituíram-se mais significantes quando foram contextualizadas a partir do repertório construído na comunidade a que estes sujeitos pertencem. A contextualização proporcionou o sujeito ir além do mundo imaginário, situando-o na real condição que o cerca. Sendo assim, o enredo com questões do cotidiano teve participação subjetiva em forma de *experienciação*<sup>27</sup>, favorecendo o desenvolvimento e o conhecimento a partir das ligações objetivas. Desta maneira, se constituem as identidades culturais com elementos comuns da intimidade dos sujeitos.

A modelagem das identidades, muitas vezes, personificam ídolos e mitos com histórias de uma realidade possível como super-heróis prontos e dispostos a libertar este mundo dos intrusos, diferentes e imperfeitos. Estas experiências, ao serem acumuladas e quando ajuizadas, são responsáveis pelos desdobramentos no decorrer da vivência do sujeito.

A importância desta pesquisa volta-se, principalmente, para a reflexão crítica sobre o comportamento dos estudantes no seu espaço circundante, seja no ambiente escolar ou fora dele, visualizando como a Escola reconhece este comportamento. A escola é um espaço comum e formativo que promove o acolhimento e permite possibilidades infinitas quando se

---

<sup>27</sup> “É o processo de sentimento, vivido corpórea e concretamente que constitui a matéria básica do fenômeno psicológico e de personalidade. (...) como um termo ou um processo categorial usado para distinguir não conteúdos (ou segmentos estáticos e conceitualizados de processo), mas sim diferentes modos ou dimensões de processo” (MESSIAS e CURY, 2006, p. 356; 357).

observa a multiplicidade de identidades apresentadas. É também o local de transformações reconstruídas por meio das experiências que são compartilhadas.

Sendo assim, o enredo com questões do cotidiano tais como as de aceitação, integração e de inclusão ou as discriminativas, preconceituosas como as homofóbicas e sexistas entre outras tratadas, abriu a reflexão sobre as experiências, o que acarretará a partir de então em contestação ou admissão dos fatos ajuizados. E, portanto, é interessante e muito importante que os conteúdos chamados de extracurriculares sejam levados em consideração anexando-os no Currículo Formal, uma vez que estes se constituem em identidades.

## 5.2. DIFICULDADES NA CONDUÇÃO DA PESQUISA E O CURRÍCULO ESCOLAR

De forma geral, os professores de artes têm como facilitadores do seu trabalho os Parâmetros Curriculares Nacionais e as OTMs atualizadas que indicam e orientam o que se deve ensinar o que deve ser agregado ao currículo, ou seja, o que o estudante deve aprender em sala de aula. No PCN, existe a sugestão de uma parte comum para todas as escolas e sugere outra parte diversificada, que fica a cargo das escolas selecionarem. Porém, os livros didáticos são os que orientam o que deve ser aprendido e como deve ser avaliado o conteúdo ensinado.

Não ter o livro com as indicações regionais faz com que a professora arque com a responsabilidade do que vai ser colocado em prática e como vai ser avaliado. A falta do livro ainda dificulta a realização dos trabalhos do professor, pois este é um dos instrumentos de apoio ao trabalho desenvolvido em sala de aula. O que me trouxe bastante insegurança.

A falta do livro didático voltado para o ensino de Artes, a falta de diálogo com os professores da área, visto que a Escola não teve, antes desta pesquisa, professores com formação específica em arte, além disso, a escola não tinha espaço físico suficiente para a realização das aulas e o tempo de duração da aula era insuficiente, conforme relatei na apresentação deste trabalho. Tudo isto pode ser considerado como dificuldades enfrentadas no início desta pesquisa, mas que foram desvencilhadas no decorrer do tempo deste trabalho.

O fato dos professores de Artes da Escola não terem formação específica deixa um

vácuo no ensino de artes, principalmente quando se trata do ensino de teatro. O conteúdo de teatro é apresentado apenas em datas comemorativas, focando a representação de peças para a comunidade escolar em geral, nos eventos culturais, quando estão presentes pais, autoridades municipais, todos os estudantes e funcionários. A maioria dos professores da escola é formada em pedagogia, a linguagem artística que eles estão acostumados a utilizar é a arte plástica, ou seja, pintura e desenho ministrados de maneira rudimentar, resumindo as aulas de artes do 6º ao 9º ano em colorir e decalcar.

Quanto ao livro didático, no percurso desta pesquisa, ao mesmo tempo em que a falta deste foi um fator negativo, também tem fator positivo, pois a falta do livro permitiu que o trabalho fosse realizado na escola sem intervenção de outros interesses e influências modeladas nos livros escolares, estas certamente não colaborariam. A não utilização de um livro norteador trouxe indagações diferentes das que costumam ser feitas, desta forma, impulsionando reflexões originais sobre a cultura regional e a arte, ampliando o entendimento dos envolvidos. Trouxe à tona a percepção e a visão dos viventes que presenciaram os fatos discutidos com o direito de conceituá-los como adequados ou não. Estas permitiram aos estudantes desenvolver as questões críticas baseadas na realidade conhecida por eles e por seus familiares, vinculando valores compatíveis com a construção de suas identidades.

No mês de setembro de 2015, a proposta da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, lançada pelo MEC, apresentou condições necessárias para resolver a situação atual, sugerindo que 40% do conteúdo aplicado em sala de aula deva fazer parte da diversificação do currículo, trazendo o contexto regional. Embora apresente uma forma alentadora à inserção de conteúdos regionais, a proposta apresentada no BNCC deve se articular a partir da produção dos livros didáticos, da formação inicial, continuada e de carreira dos professores. Existem problemas sérios que precisam ser considerados um a um. A valorização do profissional não deve ser discutida tão somente pelo viés financeiro, mas também pela tarefa social e pela condição humana. A valorização da educação deve sair do discurso e acontecer efetivamente, com a mobilização da sociedade como um todo.

Com a análise do Currículo Escolar, na visão da Tendência Progressista, foram ressaltadas as interferências ambientais contextualizadas, que englobam a indústria e a mídia, na formatação das identidades culturais do sujeito. Fundamentada no currículo como experiência, apresentando como inseparáveis cultura e educação, e que por esta fórmula permite-se estabelecer uma identidade individual, coletiva ou de nação. Os novos interesses e



conceitos impressos na escola e na sociedade através do currículo escolar e da mídia guiam o comportamento do estudante diante das adversidades. Sinalizando os rumos que o estudante deve tomar, como ele deve se relacionar e o que apreciar.

Os estudantes têm conteúdo, competências e valores oferecidos pelo currículo escolar, mas também têm seus próprios valores. Mas e daí? O que fazer com todos esses recursos? O fazer depende do entendimento de que nós professores temos com relação aos valores que os estudantes têm e a assimilação destes com os outros. O currículo, como é ou como está, não pode resolver tudo sozinho. O esforço do aluno deve ser o marco de partida para a mudança, porém a escola precisa acreditar que os seus estudantes têm potencial crítico-criativo e colocar este potencial como excelência e desenvolvê-lo.

### 5.3. PONTOS DE CONTATO PARA POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS

Alguns desdobramentos são possíveis a partir do projeto desenvolvido, são os pontos de contato de onde cheguei que podem ajudar outros trabalhos ou ser relevantes para serem estudados por outras pessoas no futuro. Sem falsa modéstia, pretendo desenvolver outros trabalhos colocando luz em vários temas abordados nesta pesquisa. Tais como: currículo e experiência e a moda e o consumo entre os estudantes adolescentes.

Ao partir para a pesquisa, foram selecionados assuntos que eram percalços no desenvolvimento deste trabalho como professora, para tentar resolver ou pelo menos entender na medida do possível. Dentro da própria escola, através do contato com outros colegas professores, foram notadas dificuldades com muitos das questões abordados, o currículo imposto é um deles. Por este motivo, considero a sessão da dissertação “Currículo e Experiência” como um bom embasamento para qualquer outra disciplina poder se aprofundar e resolver sua situação no planejamento das práticas pedagógicas, uma vez que os problemas norteadores desta sessão não são uma exclusividade da disciplina de Arte, mas uma questão institucional.

A sessão denominada Identidade Cultural traz a imitação, a moda e o consumo balizado pela publicidade midiática, escrita depois de observação e de conversas com os

participantes, trouxe assuntos que fomentou a possibilidades de eu continuar a ser pesquisadora agora com este enfoque, ajustando a minha formação como Designer.

O desenvolvimento das práticas teatrais colocaram em evidência inúmeras possibilidades com descobertas que talvez não fossem reconhecidas. As práticas que propiciaram outros desdobramentos são apresentados dentro da sessão Narrativa e Significações – Resultado e Discussões. A oficina que teve como centro a personagem Lali, da série “*Que monstro te mordeu?*”, trouxe questões sobre alterar o próprio corpo para ser aceito, um tema atual e abrangente por se tratar das mudanças físicas que causam inquietudes típicas nos jovens. O tema pode ser trabalhado com adolescentes ou crianças de diversas faixas etárias, podendo utilizar ou não o mesmo vídeo para isso.

Os assuntos tratados nesta pesquisa são questões que acontecem no dia a dia dos estudantes. Alguns são questões de comportamento relacionado preconceito, por exemplo, quanto à cor da pele, a orientação sexual, o machista e sexista. Estes eram tratados em datas específicas como eram também as manifestações teatrais. A violência contra a mulher é trabalhada sob a Lei nº 11.340 na primeira semana do mês de agosto em comemoração a referida Lei, neste caso se resumindo a violência física, os direitos não eram abordados.

A discriminação com base em percepções das diversidades biológicas, é tratado na escola como obrigatório segundo a Lei 10.639/03 colocado no Dia da Consciência Negra trabalhado no dia 20 de novembro. A heteronormatividade se apresenta como licenciada, não se tem uma data para serem discutidas as relações homoafetivas, sob a ressalva, as discussões são postas quando algum incidente homofóbico que seja considerado grave tenha acontecido no ambiente.

Alguns jogos utilizados são aplicáveis em momentos específicos para qualquer outra disciplina, como sugere a Lei 10.639/03, que trata do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Para esta pesquisa foram retratadas lendas de matriz africana, através do quadro vivo, ou de forma mais aprofundada no recorte feito com o trabalho de Walter Rodrigues, que valoriza as práticas culturais e as habilidades do artesanato local feitos pelas costureiras do sul do estado de Pernambuco contemplando a cultura afro-brasileira. Neste recorte, são abordados assuntos da economia local e do regionalismo com as histórias peculiares. Lembrando que a lei citada ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira colocando estes conteúdos como obrigatórios.

O objetivo de reconhecer através das práticas teatrais a identidade cultural com discussão posta no palco servirá, adiante, como mediadora não apenas para o reconhecimento da identidade cultural, mas para uma gama de possibilidades acerca do comportamento da comunidade escolar e de outros anseios e necessidades.

O comprometimento da professora com a Escola neste trabalho, parte da possibilidade e, principalmente, do desejo de contestar tal impossibilidade. A desconstrução do que foi estabelecido deve ser contestado com uma proposta para a realidade democrática de um ambiente e de um currículo participativo. Por acreditar ser importante a escola complementar a formação do estudante levando em conta as características regionais e o interesse dos estudantes com a sua comunidade. Isto exige compreender melhor, respeitar as diferenças culturais e regionais. Porém, para colocar estas intenções em prática, faz-se necessário que ela seja articulada com toda a escolha do acervo, com todo o conteúdo pedagógico contidos nas orientações e sugestões alinhados com o entendimento dos gestores e professores.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ADORNO, Theodor W. *Indústria Cultural e Sociedade*. 5ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ALMEIDA JUNIOR, J. S. Jogo Teatral, Teatro De Figuras Alegóricas e os Processos de Espacialização da Cena. In: *Revista de História e Estudos Culturais*. vol.7, ano VII, nº1. 2010

ALVES-MAZZOTTI, Judith Alda; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais*: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2ª ed. São Paulo: Thompson, 2002.

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução e notas de Ana Maria Valente. 3ª ed. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

AUGÉ, M. *Não-lugares*: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. *A imagem no ensino da arte*: anos 1980 e novos tempos. 7. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. *O ensino da arte e do design quando se chamava desenho*: reforma Fernando de Azevedo. Educ. Foco. Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 19-52, jul. / out. 2013.

BARTHES, Roland. *Sistema da Moda*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Elementos de Semiologia*. São Paulo: Cultrix, 2012.

\_\_\_\_\_. Inéditos vol. 3. *Imagem e Moda*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. Roland. Introdução à análise estrutural das narrativas. In: *A aventura semiológica* (trad. Mário Laranjeira). São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 103-152.

BAUDRILLARD, J. Função-signo e lógica de classe. In: *A Economia Política dos Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. *A sociedade de consumo*. Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Lisboa: Edições 70, 1995.

\_\_\_\_\_. *O Sistema dos Objetos*. Trad. Zulmira Ribeiro Tavares. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

\_\_\_\_\_. *Comunidade*: a busca por segurança no mundo atual. Tradução de Plínio Dentzien.

Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

\_\_\_\_\_. *Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

\_\_\_\_\_. *Ensaio Sobre o Conceito de Cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., c.

\_\_\_\_\_. "A cultura é um campo de batalha e um parque de diversões". *Revista Época*. São Paulo. Entrevista concedida a Luís Antônio Giron em 07/02/2014.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1999.

BOSI, E. *Cultura de massa e cultura popular: leituras operárias*. Petrópolis: Vozes, 1986.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude, "A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino". Lisboa: Ed. Vega, 1970.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato (org). *Pierre Bourdieu*. Sociologia. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. *As regras da arte*. São Paulo: Schwarcz, 2002.

BRASIL. *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em 22/03/2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Programa Escola Aberta 2007*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/proposta\\_pedagogica.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/proposta_pedagogica.pdf). Acesso em 08/08/2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Portal do Professor. *A história do Brasil por Cândido*. 2015. disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=1377> acesso em 22/03/2015.

\_\_\_\_\_. *Televisão ainda é o meio de comunicação predominante entre os brasileiros*. Publicado: 19/12/2014, às 11h36. Disponível em: <http://migre.me/sWblA>. Acesso em 25/10/2015.

CAMAROTTI, Marco. *A linguagem do teatro infantil* 3. ed. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

CAMPOS, Luís Henrique Romani de. Empregabilidade do Cortador de Cana-de-Açúcar da Zona da Mata Pernambucana no Período de Entressafra. In. *Revista Econômica do Nordeste*, Fortaleza, v. 38, nº 3, jul-set. 2007.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Miguel Hidalgo, México, D.F. EDITORIAL GRIJALBO, 1990.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Relações Étnicas nos Mitos Brasileiros*. Atlântico. Revista Luso-brasileira, 6:15-19. Lisboa-Rio, 1945. Disponível em: <http://docvirt.no-ip.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=tematico&pagfis=33981&pesq=>. Acesso em 16/11/2014.

\_\_\_\_\_. *Geografia dos Mitos Brasileiros*. 1ª edição digital. São Paulo: 2012. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/221797916/Geografia-Dos-Mitos-Brasileiros> acesso em 22/10/2015.

COHEN, Renato. *Performance Como Linguagem Criação de um Tempo-Espaço de Experimentação*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo (1931-1994)*. Editorações, tradução do prefácio e versão para eBooksBrasil.org. Fonte Digital da edição em pdf originária de [www.geocities.com/projetoperiferia](http://www.geocities.com/projetoperiferia), 2003.

DANNORITZER, Cosima. *A História Secreta da Obsolescência Planejada*. Documentário. Arte France, Televisión Spañola, Televisión de Catalunya filme (52min 18sec). 2011. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=5tKuaOllo\\_0](https://www.youtube.com/watch?v=5tKuaOllo_0)> Acesso em: 15/06/2015

DESGRANGES, Flávio. *A Pedagogia do Espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

DEWEY, J. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arqueologia geral*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *O imaginário. Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. 5. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2011.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ELBERT, Monika, “Striking a Historical Pose: Antebellum Tableaux Vivants, ‘Godey’s’ illustrations, and Margaret Fuller’s heroines,” *The New England Quarterly*. Vol. 75, No. 2 (Jun. 2002), p. 235-275. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1559765>. Acesso em: 26/09/2015.

FALCÃO, Clarice. *Que Monstro Te Mordeu? – Mais Normal – Musical – vídeo (3min 44sec)*. Disponível em: <http://migre.me/sWbv5>. Acesso em 21/10/2015.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. 3ªed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: EdUNESP, 2000.

FUNARI, Pedro Paulo A. “*República de Palmares*” e a arqueologia da Serra da Barriga. *Revista Usp*, São Paulo (2 8): 6 - 13, Dezembro / Fevereiro 9 5 / 9 6. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/28/01-funari.pdf> acesso em 13/10/2014.

GARCIA, M. C., MIRANDA, A. P. C. de. *Moda é comunicação: experiências, memórias, vínculos*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília-DF: Líber livro, 2005.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIROUX, A. H. *Teoria crítica e resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de. *Brainstorming – como atingir metas*. Belo Horizonte: FCO, 1997.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GREEN, Bill & BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUÉNOUN, Denis. *A Exibição das Palavras: uma ideia (política) do teatro*. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.

\_\_\_\_\_. *O Teatro É Necessário?* São Paulo: Perspectiva, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed., São Paulo: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik; Adelaine La Guardia Resende et al. (trad.) Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

HUSBANDS, Chris. What is History teaching? Language, ideas and meaning in learnig about the past. Buckingham-Philadelphia: Open University Press, 2003.

IBGE. *Sinopse do Censo Demográfico 2010 Pernambuco*. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=26&dados=29> acesso em 23/09/2015.

\_\_\_\_\_. *Cidades. Evolução Populacional*. Disponível em: <http://www1.ibge.gov.br/cidadesat/painel/populacao.php?lang=&codmun=261540&search=pernambuco%7Ctoritama%7Cinfograficos:-evolucao-populacional-e-piramide-etaria> acesso em 22/10/2015.

IMDB. *Jessie*. Photo by Ron Tom - © 2012 Disney Enterprises, Inc. All rights reserved. 2012. Disponível em: <http://www.imdb.com/media/rm979097856/ch0267936>. Acesso em 16/12/2015.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino do teatro*. 7ª ed. Campinas: Papyrus, 2008.

KOUDELA, Ingrid D. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. *O jogo teatral na sala de aula*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Teatro. In: *Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas* (4: 2006: Rio de Janeiro). Anais/ do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Organização RABETTI, Maria de Lourdes. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. *A cidade como alegoria*. Anais do Seminário Internacional Espectáculo/Cidade/Teatro. Coimbra: NECCURB, 2009.

LERNER, Jaime. *Acupuntura Urbana*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: *Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 2002. cap 1. Disponível em: <http://migre.me/sWbr4> acesso em 22/09/2015.

LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade do Hiperconsumo*. Lisboa: Edições 70, 2010.

\_\_\_\_\_. *O império do efêmero*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LUDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, Gyorgy. *História e Consciência de Classe*. Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MANZINI, E.; VEZZOLI, C. *O desenvolvimento de produtos sustentável*. 1 ed. 2 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MAPIONET. *Imagens Rua do Jeans*. Disponível em: <http://mapio.net/o/2901131/>. Acesso em 26/03/2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.



MARQUÊS DE OLIVEIRA. *Costureiras trabalhando*. 1884. Porto24. Disponível em: <http://www.porto24.pt/memoria/costureiras/> acesso em: 26/05/2015.

MARTINS, Leda Maria. Performance do Tempo Espiral. In: Ravetti G.; Arbex, M. (Orgs). *Performance, exílios, fronteiras: errâncias territoriais e textuais*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002.

MEENA *Dividing the mango*. Vídeo (12min 35sec.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WA1AH1DbQM4>. Acesso em: 23/09/2015.

MESSIAS, J.C.; Cury, V.E., Psicoterapia centrada na pessoa e o impacto do conceito de experiência. In: *Psicologia: Reflexão crítica*, vol19, Nº3. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *A estrutura do comportamento*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MIRANDA, Ana Paula de. *Consumo de moda: a relação pessoa-objeto*. São Paulo: Edição das Letras e Cores, 2008.

\_\_\_\_\_. *Comportamento de Consumo em Vestuário de Moda Feminino: Análise Exploratória*. Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Administração, Setor de Ciências Sociais, Universidade Federal do Paraná, 1998.

\_\_\_\_\_. *Culturas e subculturas*. Moda, sociedade e Consumo. Notas de aula. Caderno de anotações. 01-30 de out. de 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1990.

O'CONNELL, Pamela Eells. *Jessie. Faça novos amigos, mas esconda o Coala*. [Filme-vídeo]. Produzido e Dirigido por Pamela Eells O'Connell e Adam Lapidus. Ano 2. Episódio 03. Estados Unidos, Texas-Nova York. Duração aprox.. 25 min. Colorido. Disponível em: <http://migre.me/sWbqr>. Acesso em: 29/07/2015.

OCHÖA, P. C.A; MESTI, R. L. *Teatro na escola: linguagem e produção de sentidos*. Disponível em: <http://migre.me/sWbxy>. Acesso em: 01 ago. 2015.

OLIVEIRA, Paulo Cesar Miguez de. *Carnaval baiano: as tramas da alegria e a teia de negócios*. Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do núcleo de Pós-graduação da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, 1996. Disponível em: <http://migre.me/sWbyE>. Acesso em 22/09/2015.

ORTIZ, R. *Cultura popular – Românticos e folcloristas*. São Paulo: PUC-SP, 1985.

\_\_\_\_\_. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 2a ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ORTIZ, S. R. L. *Trajes Para O Teatro Sagrado: A Tragédia de Hamlet de Peter Brook (2000) – Colóquio de Moda*, 2012. Disponível em: <http://migre.me/qsInc>. Acesso em 20/06/2015.

PIAGET, Jean. *Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget*. São Paulo: UNESP, 2009.

PORTAIS DA MODA. *Desfile Walter Rodrigues Fashion Rio Primavera Verão 2010 2011*. Disponível em: <http://migre.me/qgLzy>. Acesso em 12/05/2015.

PORTINARI, Cândido. *Mestiço*. 1934. Portal do Professor. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=1377>. Acesso em: 22/03/2014.

PROFESSOR JOTA BÊ. *Catimbó* - Publicado: 24 de julho, 2008 em Artigos, Ciência da Religião, Religião Afro- Candomblé e Umbanda. Disponível em: <https://joaobosco.wordpress.com/2008/07/24/catimbo/> acesso em: 12/08/2016.

REVERBEL, Olga. *O Teatro na sala de aula*. 2. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

\_\_\_\_\_. *Um caminho do teatro na escola*. Minas Gerais: Scipione, 1989.

ROMERO, Marcio. *A Saga de um Matuto*. [Filme-vídeo]. Produção e direção de Marcio Romero. Pernambuco, 2009. Mine DV de 8 milímetros. Duração 35 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mmqn4BpMSSg>. Acesso em: 26/06/2010.

ROUBINE, J. J. *A Linguagem da Encenação Teatral*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ROZENFELD, H. et al. *Gestão de desenvolvimento de produtos: uma referência para a melhoria do processo*. São Paulo: Saraiva, 2006.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.

SANCHES. Ulysses. "Cortadores de Cana", 2009. Disponível em: <https://ulysses.carbonmade.com/projects/2172112>. Acesso em: 22/05/2015.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia* - Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. Disponível em: Acesso em 06/04/2015.

SCHECHNER, Richard. *O que é performance?, em performance studies: na introduccion*, second edition. New York e London: Routledge, pg. 28 – 51. 2006.

SETTON JACINTHO, Maria da Graça. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*. n. 20, maio/jun/jul/ago, 2002, pp. 60-70 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil.

SILVA, Francisco C. Teixeira. *Memória Social dos Esportes - Futebol e Política - A Construção de uma Identidade Nacional* - Rio de Janeiro: Mauad Editora/FAPERJ, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Identidade e diferença: uma perspectiva dos estudos culturais*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

SOUZA, Osvaldo Rodrigues de. *História Geral*. São Paulo: Ática, 1990.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

\_\_\_\_\_. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Jogos Teatrais: O Fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001b.

\_\_\_\_\_. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

TREVISAN, Amarildo Luiz, Elisete M. Tomazetti (orgs.). *Cultura e Alteridade: Confluências*. Ijuí-RS: Brasil, 2006. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/livrocultura.pdf>. Acesso em 13/06/2015.

TRINDADE, Azoilda Loretto. (Org.) *Africanidades brasileiras e educação [livro eletrônico]: Salto para o Futuro*. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. Disponível em: <http://migre.me/sWbzy>. Acesso em: 22/10/2014.

VYGOTSKY, L. A. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Psicologia da Arte*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Original publicado em 1965).

\_\_\_\_\_. *Sobre o Problema da Psicologia do Trabalho Criativo do Ator*. Trad.: A. Delari. (Original publicado em 1932). Recuperado em 20 de julho, 2010.

ANEXOS  
PEÇA DE TEATRO: QUANTO EU SOU O OUTRO

*Elenice Nogueira Santos*



**Figura 19:** Elenco da peça  
Fonte: Dados da autora

**Personagens**

*Sabrina*  
*Ranielli*  
*Sarah*  
*Málica*  
*Margareth*  
*Lena*  
*Fred*  
*Lucio*  
*Danilo*  
*Jr*  
*Ian*

**Sabrina** (12 anos) gosta de se vestir bem está sempre atenta à moda e em “grifes”.

**Málica** (13 anos) gosta do meio ambiente e aprecia o consumo sustentável, adepta de esporte é skatista, amiga de Sabrina.

**Margareth** (14 anos) sempre atenta à moda das novelas, da música e do cinema. Considera que se veste bem, sempre com roupas, acessórios, corte e cor do cabelo como os ídolos, é irmã mais velha do Fred.

**Ranielli** (14 anos) tem bom humor, ri de tudo e de todos, se considera uma pessoa consciente.

**Sarah** (13 anos) gosta de conhecer coisas e pessoas novas, gosta de cinema e se envolve em questões ideológicas, baseadas na sua visão do mundo.

**Fred** (12 anos) irmão mais novo de Margareth, se considera um adolescente maduro e por isso deve ter atitudes de um homem adulto.

**Lena** (13 anos) amiga e admiradora de Margareth, entende que o direito de ter opiniões das pessoas é sagrado, porém sua opinião se forma ao concordar com a de Margareth.

**Lucio** (12 anos) um garoto sensível, negro, sofre perseguição dos colegas da escola, inclusive fora dela, pelo seu comportamento. Fecha-se em si e não reage a perseguição no enfrentamento da situação.

**Danilo** (13 anos) não gosta dos meninos indecisos nem de meninas decididas, acredita que a roupa e acessórios compromete a personalidade de quem usa e de quem concorda com o uso.

**Cena 1. Margareth, Fred e Sabrina.**

Sabrina vai à rua da casa de Margareth e ambas encontram na porta da casa do lado de fora. As meninas estão tentando marcar de se encontrarem no meio da tarde na praça. Margareth está um pouco ansiosa para terminar os afazeres da casa, o que garante em parte a ela o direito de sair para se divertir. Sabrina está um pouco ansiosa, tem uma grande ideia que quando for colocada em prática deverá surpreender a todos.

**Sabrina-** Maga você vai à praça hoje à tarde?

**Margareth-** Sim, acho que vou.

**Sabrina-** Todo mundo vai estar lá. Os meninos vão fazer uma batalha de hip hop. Você sabe quem mais vai está lá né?

**Margareth-** Sim, eu sei, e por isso vou me esforçar para ir.

**Sabrina-** Eu combinei com a Málica de nos encontrarmos, preciso combinar com ela sobre o projeto da escola.

**Margareth-** sério que você vai fazer trabalho com ela?

**Sabrina-** sim. Ela é uma pessoa muito legal, entende de muita coisa, e para fazer trabalhos da escola é melhor ainda. Eu tô com uma ideia sensacional. Muita coisa vai mudar.

**Margareth-** Mais um motivo para eu querer ir muito à pracinha hoje... Vou terminar de lavar os pratos do almoço, mas também vai depender do Fred, se ele for eu vou.

**Sabrina** Arre, menina, você vai cuidar da casa! E ainda vai continuar cuidando desse menino até quando hein?

**Margareth** Não. Não eu não vou cuidar dele. Mas eu só posso ir se ele for. Sozinha mainha não deixa.

**Sabrina** Você não vai estar sozinha todo mundo vai estar lá.

**Margareth** Mas mainha não gosta que eu saia sem ele.

**Sabrina** Veja então com ele para gente marcar de se encontrar. Onde ele tá?

**Margareth** tá lá dentro, tá jogando. (Olhando para dentro da casa) Freediiii você vai para a pracinha mesmo?

**Fred** (de dentro de casa) se a Sabrina vai, eu vou sim.

**Margareth-** engraçadinho... A casa da Sabrina fica na pracinha. (virando-se para a Sabrina)  
Então, ele vai. Nós vamos...

**Sabrina-** você me chama quando chegar lá.

**Margareth-** mandei no grupo que vamos. Sarah e Lana também vão.

**Cena 2.** Mais tarde na pracinha Margareth e Sabrina se encontram

(Cenário: a praça principal da cidade, próxima à igreja. No entorno da praça comportam casas e algumas lojas, de um lado ficam as casas de Sabrina e de Danilo. A casa da Sabrina fica na parte alta da praça com uma visão panorâmica da pracinha. No centro da praça tem um canteiro de plantas, em torno ficam alguns bancos e a frente dos bancos tem o passeio e um espaço onde a garotada dança hip-hop. Seguindo-se o passeio encontra-se a rampa de skate onde as crianças fazem manobras. Neste local os adolescentes se encontram nos finais da tarde especialmente no domingo até no horário antes da missa das sete).

**Sabrina** Oi amiga seu cabelo está mesmo lindo! Hoje de manhã estava preso, nem tinha percebido. Como ficou igual, tá lindo.

**Margareth-**Hanrã! Salvei a foto da Kathy e levei para a Vanusa fazer o cabelo. Eu disse a ela: quero igualzinho! Já tinha até comprado a blusa e os shorts para combinar tudo.

**Sabrina** Ficou tuudo! E aí? Já viu quem está ali dançando?

**Margareth-** o Danilo, Sim eu vi. Ai meus deuses! Ele nem me olhou.

**Sabrina** Você gosta de coisa complicada. Olha para o Lúcio, ele é uma gracinha e vocês se dão tão bem...

**Margareth** (cantando)

“Eu gosto é daquele cafajeste

Aquele que não liga

E que não me merece

Que só faz coisa errada

E que me enlouquece

Chega, faz e acontece.

Eu gosto é desse animal

Por ele sou capaz

De crime passional

E de outras loucuras

Fora do normal.”

**Sabrina-** sei, sei, vai nessa! Você sabe o que quer? Sabe bem que ele não é a opção mais legal

**Margareth-** hanrãn eu sei... Quer dizer... Mais ou menos, eu sei o que quero. E que ele não é o mais legal, eu sei mas eu gosto é dele. Maaas... já me decidi. Isto é o que eu quero, para agora. Amanhã vai ser mesmo outra coisa...

**Sabrina-** você diz que amanhã vai ser outra coisa, mas ontem e hoje foi a mesma coisa, como você vai mudar amanhã? Muda logo hoje! Desisto de falar,

**Margareth-** eu não estou falando de amanhã, amanhaã! Estou falando daqui uns dias ou mês ou meses.

**Sabrina-** Eu Desisto de falar. Fica aí você nessa agonia a vida toda. A vida é feita de escolhas. Você tem opção diferente da escolha que faz... você tem que mudar!

### **Cena 3.**

(Na pracinha os garotos estão dançando hip hop, Margareth observa atentamente, fixando o olhar para o Danilo. Sabrina desiste de dar conselhos para amiga e começa a falar com amigos do grupo rede social e pelo *whatsApp*. Lúcio, que havia perdido a chave da sua casa, volta para procurar).

**Cena 4.** Lucio e Danilo, Sabrina.

(Lúcio angustiado e olhando para o chão, é indagado por Danilo que encontra o que Lúcio procura e começam a insulta-lo, os meninos que dançavam compartilham com Danilo e também insultam Lúcio).

**Danilo-** procurando alguma coisa Lucinho?

**Lucio-** sim. O meu chaveiro, você viu?

**Danilo-** harãn, é esse aqui? Um chaveiro com ursinho?

**Lucio-** sim. É esse.

**Danilo-** Um chaveiro com ursinho... Qual é meu irmão, um Negão como você com um ursinho? Então é isso? hahahaha... (debochando)

**Sabrina-** lá vai o Danilo ser o engraçadinho! (discordando da atitude de Danilo, sai)

**Lucio-** É meu! É um ursinho sim e daí? Qual é o problema?

**Danilo-** Você não quer que ninguém fale nada. Mas deixa essas coisas por ai! (debochando)

**Todos-** hahahaha... Que bonitinho, um chaveiro com ursinho owm...

**Cena 5.** Málica, Lucio, Margareth, Danilo e Fred

(Lúcio fica ofendido com os insultos dos colegas, mas não retruca. Margareth não aceita os insultos sofridos por Lúcio e toma as dores dele. Os colegas se justificam porque acreditam que as atitudes estão certas. Margareth tenta situar os colegas de acordo com as suas convicções).

**Lúcio** (sai correndo e esbarra em *Málica* que chegava de skate)

**Málica**- louco, aloprado, olha por onde anda!

**Lucio**- Me erra menina! (chorando se esconde atrás do banco da praça)

**Margareth**- (vê tudo, fica indignada, sobe no banco falando alto)

Ei pessoal, qual é o problema de vocês hein? Vocês não tem coisa mais importante para fazer não?

**Lúcio**- você não precisa fazer isso não, Maga.

**Margareth**- preciso sim Lúcio. Gente, chega dessa história. O Lúcio é nosso amigo. Ele é uma pessoa muito legal e tem liberdade pra ter o que quiser.

**Danilo**- meu amigo ele não é. E não acho nada disto legal, ter um brinquedinho deste...

**Margareth** - As coisas na vida de vocês devem estar ótimas. Porque para ficar incomodados com coisa desse tipo... O problema foi descobrir que o chaveiro do Lúcio tem um ursinho?... Pelamô né gente... A chave é da casa do Lúcio, o chaveiro é dele. E ele coloca como enfeito um ursinho ou do que ele quiser.

**Fred**- Tudo bem, eu acho isso. Mas também acho que é esquisito. Ele não devia deixar isso por aí.

**Margareth**- você é fiscal por acaso? (Dirigindo ao Fred) É você mesmo que quer decidir o que se pode ter e o que pode ser mostrado ou não? Parem todos com isso!

**Cena 6.** Málica, Margareth

(Margareth destrata Málica pelo desentendimento que ela teve com o Lúcio. Málica se defende e diz que Margareth é uma pessoa sem identidade própria).

**Margareth**- Ei Málica não acha outra coisa pra fazer do que pegar no pé do Lúcio?

Olha para você, para sua roupa, menina, não tem nem bom gosto... Na verdade, não tem nem gosto.

**Málica** - Eeiii eu não pego no pé de ninguém. Ele que parece um louco e sai esbarrando nas pessoas. E tem mais. Tenho gosto, sim. E principalmente sei que o gosto que tenho é meu. Criado por mim, ainda tem mais, eu consigo lembrar quem eu sou sem ter que ler na minha carteira de identidade.

**Margareth**- O fato de eu mudar de roupa todo dia? É porque eu tenho estilo. Eu sei quem eu sou sim, meu bem!

**Málica** - Não. Você sabe quem você quer ser. E não muda de roupa, você muda a máscara né? (apontando para o rosto de Margareth e sai)



**Cena 7.** Sabrina e Málica (Sabrina se aproxima de Málica e faz as propostas de trabalho para a gincana da escola. Málica apresenta as suas ideias, mas acaba sendo convencida por Sabrina a realizar o trabalho diferente do que ela pretendia).

**Sabrina-** Oi Málica... Vai ter a gincana na escola você sabe. Quer formar dupla comigo?

**Málica -** sim claro. Você pretende fazer o quê? Vamos falar do quê?

**Sabrina-** O tema vai ser livre, a gente pode escolher o que quiser.

**Málica -** Você já decidiu alguma coisa? Porque eu já estava pensando em falar sobre a poluição do Rio Capibaribe. Você viu, está tudo mais sujo do que antes. Vou falar das lavanderias que não tem compromisso com o tratamento... A gente pode fazer uma maquete mostrando tudo. Tem gente que cuida, mas também tem gente que maltrata o rio.

**Sabrina-** Aaaah não tem muita gente para cuidar disso aí! Estava pensando em você!

O que acha de apresentarmos um estilo de moda? A gente sai, vamos ao parque para comprar umas coisinhas... Você sabe eu adoro moda... E eu posso te ajudar a montar um estilo bem legal. Ninguém vai mais pegar no seu pé.

**Málica -** Ooii? De novo essa história de estilo? Eu tenho o meu estilo.

**Sabrina-** Eu sei Málica, mas você precisa mudar. As pessoas têm que olhar para você e te respeitar. Você tem que se tornar agradável. Você vai ver quando eu te der uma mãozinha. No Parque das Feiras tem tanta coisa legal. Shortinhos, bermudinhas e saíngas, tudo muito lindo... Vamos comprar umas coisinhas novas?

**Málica –** Aiai... Vai, me diz o que você tem em mente, qual é a nova?

**Sabrina -** Eu tive uma ideia incrível para o nosso projeto. Você não gosta muito de comprar eu sei. Vamos comprar somente para compor o look da gincana. Depois eu deixo com você para decidir sua vida. Vai que você muda de ideia e começa a se valorizar e prestar atenção no mundo.

**Málica -** Eu. Eu prestar atenção no mundo? Um projeto em que eu preciso prestar atenção no mundo e entrar na moda comprando. Duas coisas difíceis de fazer ao mesmo tempo. Mas... Tá bem, vamos lá.

**Sabrina -** Eu vou te vestir de modo que você possa ser muito bem valorizada.

Uns shortinhos mais legais do que esses... Vou te vestir como uma bonequinha

**Málica -** Uma bonequinha? Não, por favor, aquela bonequinha não. Tudo que eu não quero é ser uma bonequinha.

**Sabrina-** Entenda, Málica, não que eu não goste disto, (apontando para a roupa de Málica)

Mas todo dia a mesma coisa. O seu corpo nem pode ser visto. Ninguém se decide quando olha para você. Eu entendo também que você não gosta e nem entende de moda.

Por isto vou te ajudar. Serei a sua guru *fashion*.

**Málica** - Pera aé... Eu gosto de moda. Mas esse negócio de comprar, comprar e comprar. Você sabe a consequência disto? Você sabe do descarte dessas “coisinhas”

Sabe para onde vai tudo isso quando você muda? Para onde vão essas coisinhas novas que você não quer mais quando você considera velha?

**Sabrina**- A gente joga fora.

**Málica** - Ah meu Deus! Meu bem, você ainda não ouviu aquela máxima que diz em se tratando de Planeta Terra não existe essa história de fora?

**Sabrina** Sei, sei, mas vamos testar o nosso trabalho. Mas você tem crédito, nunca compra nada. E muito menos joga fora o que não serve (apontando a roupa de Málica)

Para você experimentar vamos entrar lá em casa. Eu te empresto umas coisinhas para vermos como fica.

**Cena 8.** Margareth, Fred e Lana

(Margareth vai ao encontro de Fred e começa a falar do estilo de se vestir de Málica)

**Margareth**- Menina esquisita, olha o cabelo, a roupa dela. O que ela quer que as pessoas pensem dela? Com essa roupa, com este estilo tão largada? Ela tem problema... Uma doida não tem bom senso. Tao fácil se vestir nos dias de hoje. Na TV tem tanta coisa legal, qualquer outra coisa menos isso. Uma menina que parece nem ser desse planeta. É mesmo isso, ela é uma alienígena.

**Fred**- Vou falar o que ela é... (abre e fecha o tampo do bolso da bermuda)

**Margareth**- Ahrrr Fred, você com essa história outra vez. Não é disso que eu tô falando!

**Lana** Ah garoto, você envolve tudo, a sexualidade das pessoas. Para você todos os problemas das pessoas se resolvem com essa definição. A menina tem problema, a pobre...

**Fred**— Ela tem problema e para resolver a solução está aqui (apontando para a virilha)

**Lana**— Meu Deus, esse menino também tem problemas, porque ele é assim hein?

**Cena 9.** Margareth Lana, Sarah e Ranielli.

(as meninas discutem o comportamento de Fred)

**Ranielli**- *Oh my Gold*. Ele não é normal não né? (apontando para o Fred) Esse menino é meio doido, ele faz cada coisa e nem olha quem está vendo e quem tá escutando. Olha lá para cima, a mãe da Sabrina tá vendo tudo...

**Sarah**- Ele tem problema.

**Margareth**- Ele é homem. Ele é assim. Isso explica tudo né?

**Sarah**— Não mesmo. Ele podia ser mais gente, né? Eu mesmo não queria que ele fizesse isso comigo.

**Cena 10.** Lana, Sarah e Ranielli.

(Sarah fala para a Lana sobre a ida dela e Margareth ao shopping, elas comentam sobre as roupas e dos produtos de maquiagem que compraram).

**Sarah** – Lana, as roupas que compramos são lindas, a maquiagem é ótima. Ficamos doidinhas para comprar os sapatos, mas a grana não deu.

**Lana** - Maga falou que tinha umas que eram a minha cara.

**Sarah** - ela falava o tempo todo em vc. Disse que fazer compra sem você não é legal, nem ver as vitrines ela acha legal sem você.

**Lana**- Nós combinamos muito no nosso gosto. Mas não deu mesmo para ir.

**Ranielli** - minha gente, vocês foram ao shopping? Foram e nem me chamaram? Eu sou negro por acaso?

**Sarah** – sim nós fomos.

**Ranielli** - Eu fiquei de fora dessa diversão, me senti negro agora, por ter ficado de fora?

**Lana** - Elas foram, eu não.

**Ranielli** - Ninguém me chamou no *zap*, não me falaram nada...

**Lana** - ninguém sabia que elas iam, foi muito em cima da hora. Nem eu fui. Quando fiquei sabendo elas já estavam de saída.

**Ranielli**- minha filha ninguém vai ao shopping como se fosse ali à padaria não, ainda mais fazer compras? Se fosse somente para ficar pescoceando? Mas não foram ver as lojas e comprar.

**Sarah**- Ranielli, nós não fomos diretamente para fazer compras. A mãe da Maga foi levar o pai dela ao médico, que fica lá no empresarial do shopping. Maga não podia ficar sozinha em casa e nem lá, ela me chamou para ir junto. Enquanto a gente esperava terminar a consulta, demos uma voltinha...

**Cena 11.** Danilo, Fred, Ian, Jr, Lúcio, Margareth, Ranielli, Sarah e Lana.

(No centro da praça os meninos começam a batalha de hip hop. Todos apreciam).

**Cena 12.** Sabrina, Málica, Margareth, Fred, Lúcio, Danilo, Lana e Sarah.

(Sabrina sai de dentro da casa com Málica vestida com uma minissaia rosa, calçando sandália de salto, uma blusa justa, sem o boné com o cabelo solto. Completamente mudada. A roupa e os acessórios que Málica usa chamam muito a atenção dos colegas. Todos fazem elogios).

**Lana**- Arrasou.

**Fred**- meu Deus, esta pessoa que saiu não é a mesma que entrou.

**Lúcio**- menina, eu nunca pensei que você chegaria a esse nível.

**Danilo-** isso é mesmo uma menina!

**Margareth-** Málica, você arrasou ficou incrível. Taí... Provou que é desse planeta.

**Sarah-** Eu gostei, ficou muito bom, pelo menos para mim. E ela gostou? Gostou málica?

**Lana-** É claro que gostou, ela ficou linda e não se discute.

**Sabrina-** está vendo, amiga, eu não disse que você seria vista com outros olhos

**Málica-** Se discute sim. Então é isso? Sou linda, sou menina, sou incrível e mudei até de nível. É isso mesmo?

**Cena 13.** Málica e Lúcio

(Málica vai até o centro da pracinha e começa a falar para todos dos seus princípios quanto à sustentabilidade e as possibilidades de ser criativo. Lúcio também vai para o centro da pracinha fazer o seu discurso sobre a situação em que ele foi colocado pelos colegas).

**Málica** Vocês sabem o que é criatividade? Criatividade é a capacidade humana de grande valor que é capaz de criar, de inventar, de imaginar qualquer coisa de novo, e principalmente original. Eu tô parecendo uma boneca, aquela boneca... E para ficar assim tenho que desfazer de tudo que tinha antes? Vocês sabem o que significa sustentabilidade? Posso dizer para vocês, devemos ter a capacidade de integrar as diversas questões, nos tornarmos *socioculturais, socioambientais e socioeconômicos*<sup>28</sup>, sem comprometer a capacidade das próximas gerações. E vocês acham que esse consumo todo, jogando fora o que tenho e me tornar algo que eu não sou, eu vou ser mais interessante.

**Lúcio-** É verdade eu entendo isto de alguma forma. Vocês sabem o que é diferença? Eu não preciso ser o que não sou. Tenho direito de não possuir nem demonstrar igualdade identitária, posso ser desprovido dessa semelhança.

**Málica-** É isso, minha gente. Se agirmos desta forma demostramos que há diversidade nesse Planeta né? Nós temos particularidades que precisam ser vistas. Se a gente continuar no caminho de consumo e descarte, e de separação do que nos deixa diferente, vai precisar de outro planeta para descartar toda a sobra do que nos serve. E também para colocar o que é diferente. É isto mesmo que nós queremos? Tem um termo que todos nós precisamos aprender: *Harmonia*.

Fim

---

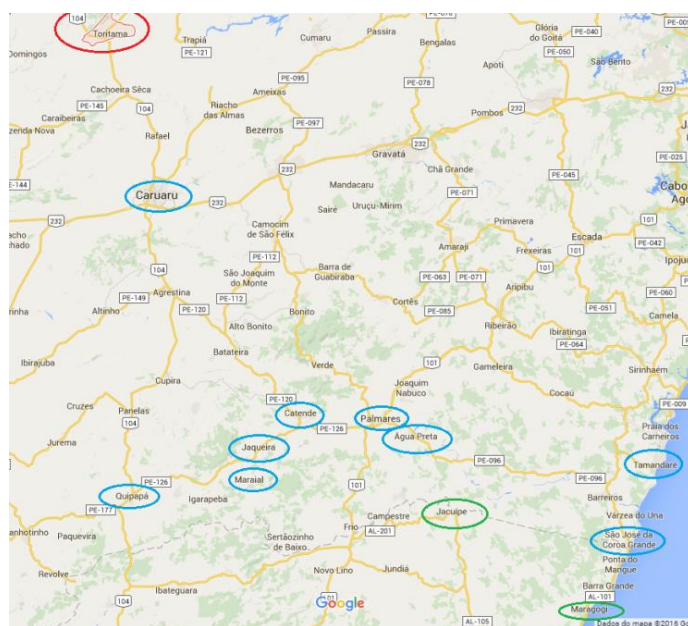
<sup>28</sup> Para os temas destacados considera-se que as pessoas ao se tornarem sócios do meio em que vive combinando as questões com elementos sociais, econômicos culturais e ambientais, permitem que estas práticas no grupo de sócios alcancem a sustentabilidade, ou seja, todos envolvidos tenham benefícios substanciais. (MANZINI; VEZZOLI, 2008, p.71)

## ENTREVISTAS

Os participantes desta pesquisa são adolescentes e pré-adolescentes moradores do centro da cidade e de bairros periféricos. Foram selecionados estudantes do 6º ano, das 3 turmas, sendo duas do turno matutino e uma do vespertino.

Para começar o trabalho sobre cultura herdada e adquirida, investiguei, inicialmente, a constituição familiar dos alunos: a maioria mora com os pais, outros estudantes vivem sob os cuidados de parentes, sendo quatro deles dos avós maternos ou paternos, cinco outros moram apenas com a mãe e três moram com a mãe e avós maternas. Outros quatro moram com a mãe e padrasto e dois com o pai e a madrasta. Apenas uma das participantes é filha única, os demais têm irmãos, alguns irmãos não moram na mesma casa por serem filhos de pais diferentes. Alguns participantes são parentes, irmãos, primos ou sobrinhos. Dois dos participantes são primos e moram com a mesma avó.

As famílias dos participantes desta pesquisa são oriundas de diversas cidades do estado de Pernambuco e de Alagoas. As cidades com maior número de representantes foi Toritama - evidentemente, Palmares, Maraiá, Águas Preta, Catende (todas de Pernambuco), e dois estudantes de Santa Teresinha e Jacuípe (Alagoas).



**Figura 20:** Localização das cidades do estado de Pernambuco e Alagoas, cidades neste trabalho. Recorte do mapa adaptado para este trabalho.

Fonte: Captura de tela, Google Maps, 2015.

Na primeira reunião contou com 32 participantes, sendo 8 são de famílias toritamense com pais e avós podendo dizer “nascido e criado” nesta cidade. Muitos dos meninos e meninas são nascidos nesta cidade, porém os pais não. Como maneira de situar e para melhor compreensão do trabalho as cidades mencionadas (Figura 20), foram circuladas: na cor vermelha a cidade de Toritama, na cor azul as outras cidades de Pernambuco e na cor verde as cidade do estado de Alagoas citadas neste trabalho.

O motivo relatado pelo qual os familiares vieram para Toritama foi o Trabalho. Em busca de sobrevivência, na maioria dos casos, ou por uma melhor perspectiva de vida em outros. As cidades de origem citadas acima são cidades que comportam indústrias sucroalcooleiras com engenhos<sup>29</sup>, na região Nordeste, que por questões econômicas as indústrias demitiram trabalhadores e muitas decretaram falência.

Sem poder contar com as usinas para abranger a mão-de-obra nos engenhos, famílias inteiras foram forçadas a procurar outros recursos para sobrevivência. As famílias originárias da zona canavieira, que são representadas nesta pesquisa, trabalhavam para a indústria seja nos engenhos na lavoura: no plantio ou no corte, quanto motoristas de transporte e no beneficiamento da cana-de-açúcar nas usinas, ou em pequenos comércios que dependiam dos clientes funcionários das usinas para movimentar economicamente o mercado local.

A vinda, a princípio, por estadia para Toritama, favoreceu tanto a indústria do jeans quanto as famílias. Segundo os participantes muitos não sabiam nem o que era uma máquina de costura industrial, mas movido “*pelo esforço para melhoria de vida*<sup>30</sup>” aprenderam o ofício de costureira, passadeiras, vendedores dentre outros ligado à confecção. Com o aprendizado e o desenvolvimento da nova profissão, à medida que iam prosperando, traziam parentes e vizinhos. Esse foi o relato de uma participante que mora na Rua Santa Luzia, no bairro da COHAB, aonde a maioria dos moradores vieram de engenhos de cidades próximas, como Jaqueira e Maraial, ou seja, que se conheciam antes de virem para Toritama. Muitas famílias desenvolvem seu próprio negócio na cidade.

Todos os responsáveis pelas famílias apresentadas constituem renda própria seja por desenvolver uma profissão, por aposentadoria ou pelas duas formas. Se por sua vez a região canavieira agregava os trabalhadores em diversas fases do processo industrial, o polo de confecção da região Agreste faz o mesmo, agrega trabalhadores desde o início das etapas do

---

<sup>29</sup> Local, vila onde moram trabalhadores da indústria da cana-de açúcar.

<sup>30</sup> Informação verbal de estudante.

processo até a sua finalização.

Com exceção de duas famílias, uma que possui padaria na cidade e outra uma garagem e lava jato de carros, as demais trabalham direta ou indiretamente com a indústria do jeans, seja no beneficiamento nas lavanderias, nos armazéns de tecidos, nas fábricas e nos fabricos, nos aprontamentos no arremate das peças ou nas lojas e feira do jeans com a venda do produto acabado.

Embora a lei não permita, grande parte dos estudantes, desenvolve algum trabalho seja para os pais ou parentes e têm ganho financeiro. Meninos e meninas, com idade superior a 13 anos deste grupo, trabalham e são remunerados consideravelmente comparando com trabalhadores mais velhos em outras cidades. Eles têm seu próprio salário e com isto têm poder de compra significativo.

O consumo de moda foi relatado por diversos vieses, desde o *gadgets* de última geração, frequentar academia – meninos e meninas de 13 a 15 anos –, produtos da moda, sendo de marcas famosas ou não, ancorando nos produtos de artistas da TV, esporte, cinema e música.

No entanto, para os estudantes, a palavra moda está associada aos produtos do vestuário e seus acessórios, tais como sapatos, bolsas, maquiagem e bijuterias. No quesito moda, na perspectiva relatada acima, foi o ponto alto das conversas consideradas importantes para a análise do grupo pesquisado. O consumo mostrou-se alto e constante.

Uma participante revelou que: *“sem uma roupa nova, ainda que seja uma calça jeans, não saio para nenhuma festa diferente, seja da igreja, da família ou para sair com amigos<sup>31</sup>”*. Esta afirmação foi ratificada por uma parte das estudantes.

Para todos os participantes, o local de compras com maior frequência é o Parque das Feiras, exceto o *“look”* cerimônias especiais da Igreja Evangélica de casamentos e de debutante. No entanto, outra menina disse que as roupas e acessórios, na sua família, têm datas específicas para serem compradas e que acontecem *“no final do ano para as festas do dia 8<sup>32</sup>, e já servem para as roupas do Natal, compro algumas no carnaval e outras no São João<sup>33</sup> no Parque das Feiras. E quando acontece alguma coisa especial, como casamentos,*

---

<sup>31</sup> E <sup>34</sup> Informações verbais de estudantes.

<sup>32</sup> Festa tradicional de Toritama, Dia da padroeira.

<sup>33</sup> Festa Junina de tradição regional.

*em outras lojas*<sup>34</sup>”.

Para os meninos, com poucas exceções, o consumo de moda nesta perspectiva não seria relevante por eles, que gostam sim, porém as mães e avós fazem questão da roupa nova sempre. Para eles, quando é possível, não abrem mão dos tênis novos. Eles preferem mais os descolados aos casuais. Alguns acreditam que “*esta mania de comprar roupa nova toda semana é coisa de menina ou então de menino mais ou menos*”. Para estes, o dinheiro empregado para comprar roupa pode ser investido em *coisa melhor* como para comprar um celular novo ou gastar na praia. A expressão “*menino mais ou menos*” relaciona aos afeminados

O consumo para os meninos com relação ao *mobile* dão preferência aos smartphones de modelos mais recentes, com maior capacidade de agregar aplicativos e importam-se menos com as marcas. O que eles comprariam na praia não foi revelado, apenas disseram *qualquer coisa*, que realmente não consegui identificar.

Quanto ao consumo de arte, os participantes revelaram o gosto comum para música e uma parte para a televisão e alguns para o cinema. Todos têm a sua preferência musical que são representadas pelas bandas de forró, funk e sertanejo romântico. Os gostos artísticos voltados para televisão e o cinema são para os artistas adolescentes.

Foi notada, nas conversas, uma separação no gosto musical, apenas os meninos gostam de hip hop e o praticam. Os meninos do grupo pesquisado, em algum momento, participaram da oficina de hip hop na Escola, também dentro do programa Escola Aberta, quatro meninos são “dançarinos” participantes assíduos dos dois projetos: o de Teatro e o de hip-hop. Eles relatam a maioria dos participantes do projeto hip-hop são meninos, algumas meninas participam, porém nenhuma delas faz parte desta pesquisa.

As meninas do grupo que relataram prática artística são relacionadas ao artesanato, como as oficinas de biscuit, bordado e pintura em pano de prato. As aulas de dança que a Escola oferece, no Projeto Mais Educação, começam mais não são concluídas, porque a maioria das participantes desiste por motivo do trabalho que em determinadas épocas do ano aumenta. Este problema que foram constatados com membros desta pesquisa dentro do Projeto Escola Aberta. Neste caso, as oficinas que começaram com 38 participantes em

---



média, foram concluídas com uma média de 16 a 22. Em muitas das reuniões, compareceram uma média de 12 participantes. Muito mesmo por causa do trabalho, mas também pelo desinteresse dos estudantes para com o projeto.

A manifestação cultural é entendida pelos participantes por festas regionais como a da Padroeira, Carnaval, as festas juninas (São João) e o desfile de 7 de Setembro, do qual a Escola participa. As celebrações das festas fazem parte também do calendário dos adolescentes, eles têm demarcado em suas “agendas” o que vão fazer, o que comprar e para onde vão quando estas datas chegarem.

O Carnaval e o São João costumam ser comemoradas nas cidades vizinhas ou nas cidades de origem das suas famílias. No período do Carnaval, as famílias viajam para as cidades do litoral, como Maragogi - AL, São José da Coroa Grande e Tamandaré, ambas em Pernambuco, ou cidades próximas a estas. O deslocamento de cidades nestas datas é justificado pela falta de comemoração na cidade, diferente do que ocorre na festa da Padroeira, celebradas nos dias 02 de fevereiro e 08 de dezembro.

As apresentações culturais com artistas ocorrem nos barzinhos da cidade, local em que a maioria dos estudantes não tem acesso permitido. Por não ter na cidade de Toritama um local de grandes eventos que permitisse a exibição da performance, o “*point*” destes adolescentes são os eventos da cidade vizinha Caruaru. Quando permitido pelos responsáveis, os shows, os shoppings, o cinema e a principal avenida daquela cidade, tornam-se locais frequentados pelos estudantes sempre acompanhados dos colegas ou amigos em alguns finais de semanas durante o ano.