

ANA GABRIELA PEDROSA ANDRIANI

Imaginação, Imaginário, Jogos de imagens: adolescência, escola e família nas relações de ensino

Tese apresentada como requisito à obtenção do grau de Doutor em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Prof^a Dr^a Ana Luiza B. Smolka

2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

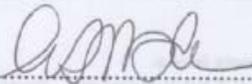
TESE DE DOUTORADO

Imaginação, Imaginário, Jogos de imagens: adolescência, escola e família nas relações de ensino

Autor: Ana Gabriela Pedrosa Andriani
Orientador: Ana Luiza Bustamante Smolka

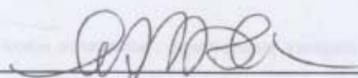
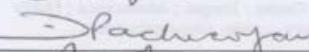
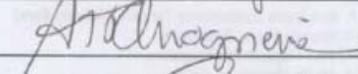
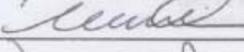
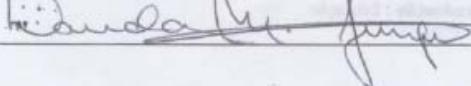
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Ana Gabriela Pedrosa Andriani e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 09/02/2009

Assinatura: 

Orientador: 

COMISSÃO JULGADORA:

© by Ana Gabriela Pedrosa Andriani, 2009.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP

Andriani, Ana Gabriela Pedrosa.
An28 Imagem, imaginário, Jogos de imagens: adolescência, escola e família nas relações de ensino / Ana Gabriela Pedrosa Andriani. – Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientador : Ana Luiza Bustamante Smolka.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Imaginário. 2. Imagem. 3. Jogos. 4. Imagem. 5. Adolescência. 6. Família. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-497/BFE

Título em inglês : Imagination, imaginary, playing images : adolescence, school and family in the teaching process relations.

Keywords : Imaginary ; Imagination ; Games ; Images ; Adolescence ; Family

Área de concentração : Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof^a. Dr^a. Ana Luiza Bustamante Smolka (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Wanda Maria Junqueira.

Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Horta Nogueira.

Prof^a. Dr^a. Maria Nazaré da Cruz

Prof^a. Dr^a. Dirce Djanira Pacheco e Zan.

Data da defesa: 09/02/2008

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : gabiandri@hotmail.com

Obrigada ao grupo que participou desta pesquisa, pelo carinho,
pelo que construímos e produzimos juntos em nossos encontros ao
longo destes anos.

Obrigada a Ana pelo que me ensinou, pelas trocas e pelo
afeto.

Resumo

Apresentamos aqui um estudo através do qual elegemos um dos aspectos constitutivos do desenvolvimento humano e das práticas sociais como foco de investigação: o imaginário/imaginação. Considerando que o problema emergiu de uma experiência de trabalho junto a um grupo específico, tomamos como *locus* de investigação empírico uma escola localizada na periferia da cidade de São Paulo em que já haviam sido anteriormente realizados estudos pela pesquisadora. O trabalho foi iniciado com o convite a este grupo de alunos para que participassem de encontros de discussão. Tal grupo foi formado por seis adolescentes de idades entre 13 e 14 anos pertencentes à sétima série do ensino fundamental.

Como produto dos encontros, os alunos decidiram elaborar e apresentar uma peça de teatro a partir da qual disseram o que pensavam/imaginavam ser a adolescência e suas relações. Ao longo das discussões e elaboração da peça, a temática da família mostrou-se um ponto emergente, entrelaçado nas falas sobre a adolescência. Após a apresentação do teatro, realizamos entrevistas individuais com os professores nas quais esses relataram a maneira como pensavam e entendiam seus alunos, suas famílias e a atividade desenvolvida pelo grupo ao longo do processo de pesquisa.

Para Vigotski, a imaginação é compreendida como uma função psicológica superior, que emerge no processo – histórico e ontogenético - de elaboração das relações entre a linguagem e o pensamento. Coincidentemente com essa linha de argumentação de Vigotski, encontramos em Castoriadis pontos de ancoragem para conceber o imaginário como a dimensão onde as imagens e as palavras (ambas afetadas e engajadas nas tramas

dos enunciados, significações, relações sociais e história) existiriam juntas sendo que as imagens, ao mesmo tempo que elaboradas e sustentadas pela linguagem e seus sentidos, produziriam outras formas de conexão, que não estritamente os da linguagem verbal.

Assim, a partir da apresentação das análises de momentos em que o grupo de adolescentes decide elaborar uma peça de teatro que tematiza o que pensam/experienciam ser “O mundo dos jovens”, pretendemos discutir o processo de constituição do imaginário/ imaginação, problematizando as imagens e conceitos (re)produzidos nos modos de pensar e falar desses alunos e seus professores sobre a adolescência e a instituição familiar. A peça de teatro foi compreendida como uma atividade que possibilitou ao grupo apresentar, representar e elaborar na posição de autores e personagens simultaneamente, os modos como entendiam, sentiam, viviam e imaginavam as práticas, posicionamentos e relações sociais que envolvem “o mundo dos jovens”.

Abstract

We present here a research in which we elect, as focal point, one of the constitutive elements of human development and also one of the social practices: the imaginary/imagination. Considering that the problem emerged from an experimental work on a specific group, we took as *locus* of empirical investigation a school located in the metropolitan poor area of São Paulo city, school that had already been target of previous work by the researcher. The work began with the invitation of this group of students to participate in discussion sessions. Such group was constituted of six adolescents with ages varying between 13 and 14 years, belonging to the seventh degree class of the fundamental school (n.t. Brazil's education sequence).

As a byproduct of the sessions, the students decided to create and present a theater play in which they said what they thought/imagined being the adolescence and its pertaining relations. Along the discussions and creation of the play, the theme of family showed itself as an emergent issue, intermitted with the speech about adolescence. After the theater play presentation, we did individual interviews with the teachers, interviews in which they portrayed their way of thinking and understanding of their students, of their students' families and of the activity developed by the group in the process of research.

To Vigotski, the imagination is understood as a superior psychological function which emerges in the elaboration process – historical and ontogenetical – of the relations between the language and the thinking. Coincidentally with this Vigostki's line of argumentation, we find in Castoriadis points of anchorage to conceive the imaginary as a dimension where the images and the words (both effected and engaged in the entrapments of the propositions, meanings, social and historical relations) were to exist

together. The images, at the same time elaborated and sustained by the language and its meanings, were to produce forms of connection other than only those strictly from the verbal language.

Thus, from the presentation of analysis regarding the moments in which the group of adolescents decide to elaborate a theater play focusing on what they think/experience to be “the world of youth”, we intend to discuss the process of constitution of imaginary/imagination, working on the images and concepts (re)produced in the students’ and teachers’ ways of thinking of and of talking about adolescence and the family institution. The theater play was understood as an activity which made it possible for the group to present, represent and elaborate, from their simultaneous roles of authors and of personages, on the ways they comprehended, felt, lived and imagined the practices, positioning and social relation involving “the world of youth”.

Sumário

I - Introdução.....	p.01
II - O conceito de Imaginário/Imaginação na perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano	p.09
III - Metodologia de investigação e de análise do material empírico	p.19
IV - Análise dos dados	
Os personagens	p.31
O enredo, a trama, o drama: “O mundo dos jovens”	p.43
Jogos de imagens: a escola e o drama	p.72
Jogos de imagens: a escola, a família, o grupo	p.92
V- Imaginário, imaginação, jogos de imagens.....	p.115
VI - Referência bibliográficas	p.119
VII - Anexo	p.123

I - Introdução

O interesse em estudar o imaginário/imaginação tem suas origens relacionadas à minha história de formação e desenvolvimento como profissional e como pesquisadora.

Durante o período em que cursava a graduação em Psicologia na PUC de São Paulo, estive envolvida por dois anos com trabalhos de orientação profissional, trabalhos estes vinculados a um grupo de professores da equipe de Psicologia Sócio-Histórica, que vêem nesse tipo de prestação de serviço uma possibilidade de promoção de saúde. Minha primeira experiência foi como colaboradora de um projeto de pesquisa¹ desta mesma equipe, que dentro dos fundamentos que definem uma pesquisa participante, utilizou-se de instrumentos aplicados durante um trabalho de orientação profissional como estratégia metodológica de investigação.

A escola onde o serviço citado foi oferecido e a referida pesquisa desenvolvida era freqüentada por um grande número de alunos negros. Ao longo do tempo, fomos percebendo que nas discussões realizadas sobre temas relacionados a aspectos sociais que os alunos entendiam como contributivos ou impeditivos para a construção de escolhas profissionais, realidade econômica vivida e caminhos a serem trilhados para que os objetivos profissionais almejados fossem atingidos, muitos dos alunos negros permaneciam alheios às discussões, seja formando grupos paralelos onde havia conversas sobre temas absolutamente diferentes dos propostos, seja mantendo-se distantes, em silêncio, evitando qualquer tipo de participação. A partir destas percepções e do que era dito por esse grupo durante as atividades, nasceu o interesse em meu trabalho de

¹ Esta pesquisa intitulou-se “O Sentido Subjetivo Atribuído por Jovens Pertencentes a Camadas Populares à Escolha do Futuro Profissional” e teve como autora a professora doutora Wanda Maria Junqueira.

conclusão de curso em estudar o sentido constituído por um grupo de adolescentes negros sobre a escolha de seu futuro profissional.

Nesse trabalho, dentre o que foi discutido e interpretado em relação às maneiras como o grupo significava tanto à escolha como a seu futuro profissional, notamos que em muitas ocasiões tais adolescentes não se diziam negros. Em situações de questionamento ou reflexão sobre aspectos pessoais como cor ou descendência étnica, a maioria respondia que possuíam cor branca ou parda, não confirmando sua negritude. Tal questão, em muitos aspectos, me intrigou e a partir daí foi surgindo o desejo de investigação da significação da cor da pele.

Assim, ao terminar a graduação em Psicologia, ingressei no mestrado na UNICAMP e, a partir das disciplinas, orientações e discussões realizadas, desenvolvemos um trabalho de pesquisa que buscava entender como um grupo de crianças vivia/pensava e sentia a cor de sua pele². A pesquisa aconteceu em uma escola pública da periferia de cidade de São Paulo e participaram dela nove crianças que cursavam na época o quarto ano do ensino fundamental.

Neste trabalho, o grupo elaborou atividades através das quais pudemos pensar as formas como seus corpos eram vividos e sentidos, os modos de participação dos sujeitos na dinâmica social e nas relações de poder. O material empírico foi organizado a partir das falas do grupo em “núcleos de significação”, que funcionaram como “catalizadores” dos seus modos de significar e sentir. Tais núcleos referiram-se a momentos em que as crianças falavam sobre o racismo e a violência, a vivência do corpo

² A referida pesquisa foi intitulada: “A cor da pele: significações constituídas nas relações” e teve como orientadora a professora Dra. Ana Luísa Bustamante Smolka.

e sua (re)produção cultural/social e sobre os modos de participação do sujeito e relações de poder.

Dentre o que foi percebido, partindo do que foi dito sobre racismo e violência, o grupo dava indícios de entender a existência de condições de discriminação e exclusão social a partir de gradações das tonalidades de pele: diferentes marcas e nuances da negritude foram comentadas, ressaltadas, como positivas ou negativas no jogo das interações. As crianças negras demonstravam experienciar sentimentos e desejos contraditórios a respeito de sua cor, uma vez que ao mesmo tempo em que sofriam por serem discriminadas (desejando não serem negras, e até mesmo “depilarem-se para tornarem-se brancas” (*sic*)) apresentavam as marcas da discriminação social em seus discursos. Ao que parecia, vivenciavam situações a partir das quais sentiam-se violentadas, mas em um movimento inverso a esse, também violentavam-se.

Os momentos de repúdio à cor convertiam-se em momentos de repúdio ao próprio corpo: o corpo parecia ser vivenciado e sentido por estas crianças (negras) como fonte de descontentamento, desqualificação, menosprezo e perseguição. O não sentir e experienciar prazer com relação ao próprio corpo configuravam-se em sofrimento psíquico pela não possibilidade social e subjetiva de poderem realizar-se emocional, criativa e eroticamente, ou seja, pela não “permissão” de atualização de seus potenciais de beleza, participação, expressão e transformação.

O discurso religioso, por sua vez, aparecia como uma estratégia de busca de sentido daquilo que era vivido e conceituado: representava a possibilidade de aceitação e conformismo frente às situações de discriminação, aos discursos sociais de desqualificação e, portanto, ao sofrimento gerado por ser negro. Representava a

constituição de um modo de enfrentamento, sobrevivência e convivência frente às situações de discriminação racial experienciadas.

Para as crianças, ao branco caberia um lugar de destaque social, a ele seria permitido se sobressair, enquanto que ao negro não. Seria preciso que o negro se mantivesse em uma posição oculta, de não destaque. Entretanto, nos foi possível notar que as relações estabelecidas no grupo foram constituindo modos de participação em que as crianças negras destacavam-se e se sobressaiam de forma mais intensa que as crianças brancas: eram elas que pensavam, desenvolviam e decidiam as atividades a serem realizadas pelo grupo, enquanto as crianças brancas acatavam as propostas e decisões tomadas, mesmo que com certo incômodo em determinadas ocasiões. Tal fato nos levou a pensar sobre a construção social e histórica das relações de poder: são as relações materiais de produção constituídas entre os homens em determinado período histórico que determinam os grupos sociais e economicamente incluídos e excluídos.

Como atividade de finalização dos encontros, o grupo decidiu elaborar uma peça de teatro através da qual pudessem mostrar à escola tudo o que havia ali sido discutido. Esta peça representava e apresentava o drama vivido nas relações em função das tonalidades de cor da pele: a exclusão, os posicionamentos sociais e o racismo foram tematizados.

Na ocasião da apresentação, a escola não conseguiu trabalhar o conteúdo encenado com as salas, pedindo, inclusive, para que ao final da encenação todos dançassem axé *music*. Nada foi comentado em relação à peça de teatro. Durante os encontros, nos chamou muito atenção à maneira como os professores pensavam e diziam sobre os alunos do grupo. Pelo fato desses alunos serem tidos por seus professores, em

sua maioria, como “os piores” da escola, em determinada ocasião, fomos conversar com eles (professores) perguntando o que sabiam sobre cada um do grupo e esses pareceram estar muito distantes em termos de conhecimento do que viviam. Em geral, relacionavam a cor de suas peles, o grau de poder aquisitivo e a participação familiar nos estudos do filho ao bom ou mau desempenho acadêmico de forma a demonstrarem um não conhecimento sobre suas realidades e relações familiares. Em conversa informal com uma das professoras dos alunos que participaram de nossa pesquisa, essa chegou a nos dizer não saber nada a respeito da composição familiar de seu aluno e nem mesmo quem (se da família ou não) comparecia às reuniões de pais e mestres.

O distanciamento da escola em relação aos alunos (o que pensavam e sentiam), às suas realidades e às suas famílias nos intrigaram. Terminamos esse trabalho de pesquisa com muitas (e novas) questões a serem investigadas. Dentre elas, pensávamos: quais as imagens constituídas na relação família- escola? Esta pergunta foi sendo redimensionada e nos estudos do próprio material empírico foram se esboçando algumas possibilidades de formulação de um novo problema de pesquisa, que considerasse as relações família-escola. Mas de que forma? Muito tem sido dito sobre as dificuldades e possibilidades dessas relações... Como propor e encaminhar um projeto no âmbito da Psicologia, que enfocasse os processos inter e intra-psicológicos e que levasse em conta as condições em que esses processos ocorriam? Como investigar essas relações privilegiando os alunos como protagonistas?

Por conta da origem do tema estar relacionada a este grupo específico e, ainda, devido ao vínculo afetivo construído entre os alunos e a pesquisadora (que será mais a frente abordado), decidimos, a partir dos desejos do grupo (que agora não é mais

composto por crianças, mas sim por adolescentes) e da pesquisadora, retornar à escola em que a pesquisa anterior aconteceu para construirmos um novo trabalho. Neste momento, imaginávamos, pelo que havia sido elaborado e refletido na pesquisa de mestrado, focar nossos estudos na relação família-escola. Entretanto, ao longo do trabalho de campo, e a partir do que foi dito, proposto e realizado pelos adolescentes, este tema foi sofrendo deslocamentos. Passamos, então, a olhar para as questões que o grupo trazia relacionadas à adolescência, sendo que a família se mostraria como uma delas.

Durante o processo de pesquisa, o grupo de adolescentes decidiu novamente (assim como no trabalho de pesquisa anterior) elaborar uma peça de teatro, mas que agora tematizasse “O Mundo dos jovens”. Tal peça mostrava a maneira como pensavam, diziam e viviam a adolescência e suas relações, estando, nesse tema, presentes e problematizadas as imagens que construíam sobre suas famílias e o que pensava a escola em relação a elas (suas famílias). Interessante aqui notar o entrelaçamento de meu trabalho e interesse, ao longo de meu percurso como pesquisadora, pelo tema “adolescência” e o que terminou por emergir no grupo como proposta de atividade: uma peça de teatro que diz sobre o “mundo dos jovens”. Conforme já dito, durante a graduação em Psicologia, e mesmo após ela, realizei atividades de orientação profissional com adolescentes a partir das quais pensávamos sobre o sentido de suas escolhas profissionais, a relação destas com os desejos familiares (o quanto estavam escolhendo determinada profissão para atender a uma expectativa de seus pais e o quanto a escolhiam por essa ter a ver com os seus próprios desejos) e, ainda, sobre a maneira como se imaginavam no futuro. Assim, tanto minha experiência de formação como minha atuação em Psicologia já tangenciavam o tema da adolescência.

Após a apresentação de teatro na escola, realizamos entrevistas com os professores desses alunos a partir das quais buscávamos entender o que pensavam tanto em relação ao conteúdo da peça construída, como as maneiras através das quais viam/imaginavam esses adolescentes e suas famílias.

Assim, neste trabalho serão apresentados e discutidos os momentos em que, mais uma vez, esse grupo esteve junto e o que foi elaborado por eles e por nós (na qualidade de pesquisadoras) em relação às imagens construídas sobre a adolescência e a relação família-escola. Ao mesmo tempo, partindo das entrevistas que foram realizadas com os professores, serão também aqui discutidos e problematizados os modos como esses imaginam seus alunos e suas famílias.

Como sustentação teórica para a compreensão do imaginário/imaginação, nos ancoraremos em Vigotski e Castoriadis e, para tanto, sentimos em determinado momento, a necessidade de problematizarmos a teoria das representações sociais com o objetivo de nos diferenciarmos dela em termos conceituais. O primeiro capítulo apresentará, então, em linhas gerais, a perspectiva teórica que embasará a forma de compreensão do problema de pesquisa. Na seqüência, mostramos como a pesquisa foi acontecendo e se desenvolvendo em termos metodológicos (e aqui apresentamos também a história do grupo que participou do trabalho) para, nos capítulos seguintes, iniciarmos a discussão e a análise do material empírico (entrelaçando esta a pontos de fundamentação teórica).

Pretendemos que este trabalho ofereça uma contribuição tanto no que diz respeito às possibilidades de avanço no entendimento do imaginário social e da imaginação como na compreensão do que é vivido/pensado/sentido na escola (pelos professores e alunos).

II - O conceito de Imaginário/Imaginação na perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano

Antes de iniciarmos este capítulo, é importante dizer que decidimos apresentar nele pontos específicos da teoria Histórico-Cultural no que diz respeito à conceituação do imaginário/imaginação, mas não a totalidade dos tópicos que temos a discutir. A escolha, por assim fazer, deve-se ao fato de pensarmos ser mais interessante e rico aprofundarmos teoricamente o tema estudado no momento em que estivermos construindo a análise do material empírico.

Vamos então aos pontos que escolhemos apresentar.

Um conjunto de trabalhos de Vigotski (*O desenvolvimento Psicológico na Infância* (2003), *Psicologia da Arte e La imaginacion y el arte en la infancia - ensayo psicologico* (1987)) aponta para um modo de compreensão da linguagem como um lugar de articulação de aspectos afetivos, sígnicos, subjetivos, históricos, sociais, simbólicos e também imagéticos. Neste processo, a linguagem constituiria um “forte impulso para a imaginação³” (2003, p.122), uma vez que liberaria a possibilidade do ser humano representar a si mesmo e a algo – ainda que sem o estar vendo naquele momento - e pensar nele. Entendida como uma função psicológica superior, a imaginação, para o autor, tem como marco de sua constituição o processo de desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, as relações sociais, uma vez que a aquisição da primeira torna-se possível somente vinculada à atividade coletiva. Por conta disso, a linguagem, para nós, torna-se a condição para a organização e o trabalho com as imagens.

³ Vigotski utiliza o termo imaginação e fantasia de maneira indistinta.

Uma vez (re)produzida no processo de desenvolvimento e aquisição da linguagem, a imaginação não se encontra vinculada a aspectos que não corresponderiam à realidade concreta sendo falsa ou fictícia, por exemplo. Ao contrário, é na e da relação com o vivido e experienciado que esta se realiza, desenvolvendo a partir daí elementos e imagens novas, criativas. Neste sentido, a imaginação é afetada em sua constituição pela realidade vivida, mas possibilita a criação de algo novo a partir de um processo aonde elementos reais e fantasia são mesclados e (re)articulados. Tais elementos novos, produtos de imagens (re)elaboradas, caracterizam o homem como um ser para o futuro, que contribui para a criação e modificação do seu presente. Desse modo, a atividade imaginativa representa um elemento fundamental na construção de todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica, de modo que: “[...] todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, todo ello es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación.” (ibidem, p. 10).

Fundamentada no vivido e experienciado, a imaginação mostra traçar limites bastante tênues em relação à memória, de forma que uma instância se apóia na outra para existir. Segundo Vigotski (1987), entretanto, o ser humano não se limita a reproduzir ou relembrar o vivido como reflexo: neste processo, novos elementos, ações e imagens são criados de forma que o experienciado é (re)elaborado internamente. Por conta disso, a imaginação não se limita à reprodução de experiências passadas de forma mecânica, mas ancora-se nestas para construir novas combinações.

No movimento de articulação entre o vivido e as imagens a partir do qual novos aspectos são formulados, os sentimentos mostram-se sempre presentes:

las imágenes de la fantasía sirven de expresión interna para nuestros sentimientos [...] prestan también lenguaje interior a nuestros sentimientos seleccionando determinados elementos de la realidad y

combinandolos en tal manera que responda a nuestro estado interior del ánimo y no a la lógica exterior de estas próprias imágenes (ibidem, p. 21)

A combinação de imagens, portanto, aconteceria pela existência de um tom afetivo comum entre elas e não por relações de semelhança. Nesta combinação, a emoção se banharia na imaginação (e essa na primeira) para a formulação de “representações” e imagens fantásticas.

Ao longo de nossos estudos sobre a constituição do imaginário/imaginação, percebemos que Vigotski não se preocupou, em sua obra, em descrever e conceituar o que entendia por “representação”. Isso faz com que não tenhamos respostas definitivas em relação à questão e aponta a necessidade de irmos tentando construir, a partir dos escritos do autor, o que parecia pensar sobre o tema. Importante ressaltar, entretanto, que nos momentos em que diz sobre o ato de representar, Vigotski mostra diferenças significativas da maneira como o mesmo tema é abordado pela teoria das representações sociais de Moscovici.⁴

Ao tentar conceituar as representações sociais, Moscovici (2003) o faz de forma a relacioná-las a:

[...] uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que tem como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa (ibidem, p. 46).

[...] a representação iguala toda imagem a uma idéia e toda idéia a uma imagem (ibidem, p46).

[...] rede de idéias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente, e por isso mais móveis e fluidas que teorias (ibidem, p.210)

⁴ A teoria das representações sociais de Moscovici foi elaborada com o objetivo de redimensionar os estudos sobre o *sensu comum*, visto pelo autor como uma estrutura localizada entre a ideologia e a ciência, presente na sociedade e na cultura. Assim, a ideologia e os conhecimentos científicos penetrariam e seriam elaborados pela sociedade, sob a forma de *conhecimentos comuns*.

[...] possuem um aspecto impessoal no sentido de pertencer a todos; elas são as representações dos outros, pertencentes a outras pessoas ou a outro grupo; e elas são uma representação pessoal, percebida afetivamente como pertencente ao ego.(ibidem, p. 211)

Ao mesmo tempo, o autor apresenta dois mecanismos através dos quais a formação de uma representação social torna-se possível: são eles a *ancoragem* e a *objetivação*. Por *ancoragem*, entende-se o mecanismo de transformação de algo “estranho”, “perturbador” e “intrigante” em um sistema particular de categorias por meio da comparação do que é novo com paradigmas que o sujeito julga ser apropriado. Ancorar seria, portanto, “dar nome” ou “classificar” algo:

coisas que não são classificadas e não possuem nome são estranhas, não existentes e ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência em direção a conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido. (ibidem, p. 62).

Para o autor, a rotulação ou categorização presentes na ancoragem significariam escolher paradigmas “estocados na memória” e estabelecer relações (positivas ou negativas) com eles. Nesta perspectiva, todo pensamento e percepção possuiriam ancoragem uma vez que este seria um processo que facilitaria a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos que dizem respeito à ação das pessoas, realidade e formação de opiniões.

Já a *objetivação* uniria a idéia de “não-familiaridade” com a de realidade:

Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece diante de nossos olhos, física e acessível. Sob esse aspecto, estamos legitimados ao afirmar, com Lewin, que toda representação torna real – realiza no sentido próprio do termo- um nível diferente da realidade. Isto significaria a transformação de “uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra” (ibidem, p. 71).

Percebemos que, ao conceituar a representação social, Moscovici o faz de modo a relacioná-la a um emblema; substituição (estar no lugar de); construção de uma realidade comum; saber do senso comum; associação de uma imagem a uma idéia; rede de metáforas, idéias e imagens; possibilidade de trazer presentes coisas ausentes, pensamento social; símbolos e signos. Entretanto, quando tentamos nos aprofundar na compreensão de tais definições, muitas questões nos ficam por não terem sido abordadas pelo autor. Podemos apresentar algumas delas: Como as representações seriam produzidas? A produção do ato de representar seria individual ou social? De que maneira as representações se articulariam a imagens, metáforas, símbolos e signos? Como se produziria esta articulação? Qual o papel das imagens e da linguagem no processo de elaboração de uma representação?

As representações permitiriam o “controle” da realidade social (ibidem), ao mesmo tempo em que possibilitaria transformar algo não familiar em familiar. Sobre isso, questionamos como este controle e a transformação do não familiar em familiar seriam / aconteceriam nas relações sociais e de que modo seriam produzidos. Ao apresentar o conceito de ancoragem, o autor relaciona-o a atos de rotulação ou categorização, afirmando que esses se referem a escolha de paradigmas “estocados na memória”(ibidem) de modo a estabelecer entre eles relações positivas ou negativas. Desta colocação, nos surge a necessidade de entendimento do conceito de memória utilizado (que nos parece entendido de modo estático), assim como do que seriam “relações positivas” e “relações negativas” na concepção de Moscovici, o que também não nos fica claro. Interessante perceber que ao mesmo tempo em que Moscovici critica a teoria Durkheimiana das representações coletivas por ser estática, suas elaborações também

apontam para o caráter estático que ele critica. E aqui, consideramos que o modo de conceber as relações indivíduo/sociedade faz diferença nas possibilidades de teorização.

Tendo como pressuposto a tensão existente entre a história, o social e o indivíduo para/na construção das funções psicológicas superiores, Vigotski, ao longo de sua obra, nos dá a entender que a atividade de representar está relacionada a uma forma de conceber e conceituar a dinâmica da construção de imagens e pensamentos, estando ancorada nas emoções e na memória. As representações seriam entendidas como modos de funcionamento orgânico e mental, social e historicamente desenvolvidos que implicariam na elaboração de imagens significativas. As imagens teriam uma origem natural (condição orgânica produzida ao longo da história do desenvolvimento humano) e ao mesmo tempo cultural, resultantes, como aponta Pino (2006 p. 22), “de um complexo processo mental de conversão dos sinais em conjuntos imagéticos portadores de significação”, o que conferiria à imagem natural “um estatuto novo de representação simbólica da realidade, o que permite a este organismo transcender a materialidade e a singularidade das coisas para atingir um conhecimento imaterial e generalizante delas.”(ibidem). Para Vigotski, todo o processo de representação e construção de imagens só seria possível de concretizar-se com o desenvolvimento da linguagem, uma vez que “El lenguaje libera al niño de las impresiones inmediatas sobre el objeto, le brinda la posibilidad de representarse tal o cual objeto que no aya visto y pensar em él.” (VIGOTSKI, 1995). Desta forma, o ato de representar não seria visto de forma individual e estritamente orgânica⁵, mas intrinsecamente relacionado à capacidade humana de produção de signos. O foco no processo de produção de signos para a conceituação do

⁵ O conceito de representação aparece atualmente definido desta forma – como algo puramente orgânico – nas obras de Damásio. Para o autor, a capacidade de representação está relacionada somente a produção de imagens no cérebro.

termo é um dos grandes marcos de diferenciação entre a teoria Vigotskiana e a Teoria das Representações Sociais que o relaciona a “substituição”, “controle”, capacidade de “tornar familiar algo não familiar”, etc. Além disso, na perspectiva Vigotskiana a produção sócio-cultural é entendida como constitutiva do sujeito, o que não nos parece ser o mesmo para a Teoria das Representações Sociais.

Encontrando em Castoriadis (1982) um importante interlocutor na discussão sobre imaginário e sua relação com a linguagem, vemos que, para ele, o imaginário pode ser compreendido como um berço de sentidos que dispõe no social o passível de ser simbolizado em imagens e linguagem. O imaginário envolveria, portanto, a dimensão na qual as imagens e as palavras (ambas afetadas e engajadas nas tramas dos enunciados, significações, relações sociais e história) existiriam juntas, sendo que as imagens, uma vez elaboradas e sustentadas pela linguagem e seus sentidos, não estabeleceriam uma relação de equivalência com esses últimos. Comporia uma dimensão na qual o que é imagem não é necessariamente dito, mas está presente na linguagem. As imagens estariam entrelaçadas às palavras, sustentando e sendo sustentadas pelo seu sentido, mas produzindo outras formas de conexão, que não estritamente o da linguagem verbal. Ao mesmo tempo, o imaginário estaria ancorado na história e na natureza, de modo que o “ser” da sociedade configuraria formas de presença e consequência desta:

nem livremente escolhido, nem imposto à sociedade considerada, nem simples instrumento neutro e médium transparente, nem opacidade impenetrável e adversidade irreduzível, nem senhor da sociedade, nem escravo flexível da funcionalidade, nem meio de participação direta e completa em uma ordem racional, o simbolismo determina aspectos da vida da sociedade (e não somente os que era suposto determinar) estando ao mesmo tempo, cheio de interstícios e de graus de liberdade (ibidem, p. 152).

Ao defender que a linguagem e o simbólico devem ser entendidos como pertencentes e inseridos em um movimento histórico e temporal, o autor denomina de “*significações imaginárias sociais*” as significações configuradas “a partir das sombras projetadas sobre o agir social efetivo dos povos” (idem, p 172). Assim sendo, essas não poderiam ser tomadas como derivações ou somatórias das psiques ou imaginários individuais, uma vez que não se mostrariam isoladas do conjunto social. As *significações imaginárias sociais* constituiriam a possibilidade de existência do que denomina *imaginário social*, produto da criação de um período histórico, ao mesmo tempo em que tem caráter possibilitador e organizador das imagens das instituições e grupos sociais em relação à macroestrutura (todo). Segundo o autor, as instituições e grupos sociais se apoiariam - em sua existência e configuração – em elementos também produzidos nas e pelas ações do homem em comunidade, mas que estariam agrupados e se movimentando em um direcionamento comum. Aqui se constituiria o chamado *imaginário radical* que, utilizando-se dos aspectos simbólicos, estaria presente nas ações e falas dos indivíduos e representaria o ponto originário, o fundamento comum do simbólico e do simbolismo.

No momento em que pensa em um ponto originário de desenvolvimento do imaginário, Castoriadis (1982) aponta para uma raiz e esquema de referências teóricas que demonstram uma diferença em relação ao que vinha desenvolvendo até então. Quando apresenta o que entende por imaginário social, fundamenta-se na teoria marxista do materialismo histórico e dialético. Entretanto, ao conceituar o imaginário radical, parece utilizar como ponto de ancoramento não mais a teoria marxista, mas, sim, a psicanálise, o que nos deixa dúvidas em termos conceituais explicativos, uma vez que o modo de compreender o homem do ponto de vista da teoria Freudiana é teórica e

epistemologicamente diferente do modo como a perspectiva marxista o faz. A questão não está relacionada à adesão ao psiquismo (porque Vigotski também tem esse tema como proposta de estudo), mas à maneira como esse é compreendido na dinâmica das relações sociais e históricas (a perspectiva psicanalítica não tem como foco a tentativa de compreensão do psiquismo humano na tensão dialética indivíduo/sociedade).

As elaborações de Castoriadis bem como as de Vigotski nos permitem anunciar que ambos os autores consideram o imaginário/imaginação como relacionado ao processo de desenvolvimento da linguagem sem sê-lo de forma similar, ao mesmo tempo em que problematizam a tensão existente entre o social e o subjetivo em suas construções teóricas. Desta forma, defendem a existência e a (re)produção social de aspectos imagéticos/imaginários elaborados a partir das relações e práticas sociais que terminam por compor um entrelaçamento entre o que é vivido e configurado subjetivamente. Ao que parece, entretanto, Castoriadis traz para a discussão da questão a categorização do imaginário e ainda a defesa da existência de uma estrutura organizadora e comum à constituição do denominado “imaginário social”: um imaginário “radical” entendido como último e efetivo, raiz comum para a existência do outro (o “social”). Já Vigotski, ao analisar a imaginação, considera-a como uma função psicológica superior historicamente desenvolvida pelo homem e intrinsecamente relacionada à capacidade de produção de signos.

Ambos os autores oferecerão elementos que subsidiarão teoricamente a construção da análise do material empírico mais adiante apresentada.

III - Metodologia de investigação e de análise do material empírico

O dizer sobre a maneira como a presente pesquisa se deu em termos metodológicos requer a apresentação da história de um grupo e da história da relação desse grupo com a pesquisadora, que foi se construindo ao longo do tempo.

Assim que ingressei no mestrado, tive como proposta de trabalho de uma disciplina que estava cursando, a análise do discurso de crianças em relação à cor de sua pele (esse tema havia sido escolhido dada a necessidade de vinculação do que seria estudado na disciplina ao projeto de pesquisa de cada aluno). Nesta ocasião, decidi realizar este trabalho em uma escola municipal da cidade de São Paulo com a qual já possuía vínculos anteriormente estabelecidos. Tais vínculos originavam-se tanto do fato de conhecer algumas pessoas que lá trabalhavam como por ter realizado estágios durante o curso de magistério. As crianças cursavam na época a segunda série do ensino fundamental, eram alunas de uma professora a qual conhecia e em um único encontro discutimos questões relacionadas ao que pensavam ser raça, negritude, racismo e violência.

Após dois anos, quando já tínhamos o projeto de pesquisa estruturado, pensamos em - dada minha facilidade de acesso - retornar a mesma escola em que o trabalho anterior havia sido realizado com a proposta de compreender como um grupo de crianças pensava, sentia e agia frente à questão da cor da pele. O trabalho iniciou-se com a pesquisadora indo à escola nos horários de recreio e, nestes momentos, foi abordada pelas crianças que participaram do encontro anteriormente realizado (sendo que algumas

havia saído da escola). Ao mesmo tempo, uma vez que os professores sabiam da temática da pesquisa, propuseram que dois alunos participassem dos encontros por possuírem, segundo eles, “dificuldades em lidar com a cor de sua pele”. Estas crianças encontravam-se na época na quarta série do ensino fundamental e possuíam em torno de 10 anos.

A partir daí, montamos um grupo no qual, inicialmente, as atividades foram sugeridas pela pesquisadora (trabalho com revistas que tematizavam a cor da pele – revista Raça, Placar e Marrie Clair) e, posteriormente, começaram a ser pensadas e propostas por essas crianças (propuseram fazermos um desfile, um concurso de dança e a apresentação de uma peça de teatro a escola). O trabalho de campo aconteceu ao longo de um semestre letivo e, conforme apresentado anteriormente, nos permitiu discutir questões relacionadas ao modo como o grupo pensava e sentia o racismo e a violência, a vivência do corpo e sua (re)produção cultural/social e sobre os modos de participação do sujeito e relações de poder.

Ao longo do tempo, fomos percebendo o desenvolvimento e fortalecimento de vínculos afetivos tanto entre as próprias crianças como entre elas e a pesquisadora. A finalização das atividades foi marcada pela elaboração e apresentação à escola de uma peça de teatro que representava tudo o que havia sido vivido/pensado/problematizado/sentido durante nossos encontros. Desta forma, a peça tematizava a questão da discriminação racial, dos posicionamentos sociais, dos modos de participação dos sujeitos nas relações e práticas e as relações de poder.

Após o término do trabalho, o grupo pediu meios de contato com a pesquisadora e que os encontros fossem retomados quando possível. Durante o tempo que se seguiu

(quase três anos), em muitas ocasiões os meninos telefonaram à pesquisadora para contar como estavam, dizer sobre a escola, seus projetos etc.

Entretanto, curiosamente, no momento em que começamos a pensar neste projeto de doutorado, uma das meninas do grupo, que será chamada aqui de Thamara (tentarei manter os mesmos nomes apresentados na pesquisa de mestrado), ligou para a pesquisadora dizendo algo muito especial: que o grupo queria saber quando ela retornaria à escola e sugerindo marcarmos um encontro para nos vermos.

Este momento foi bastante emocionante por vários motivos: pela constatação da manutenção do vínculo entre o grupo (e aqui me incluo como pesquisadora) após tanto tempo; pela significação em nossas vidas do trabalho realizado anteriormente e pelo desejo, justamente no momento em que o trabalho de doutorado vinha sendo pensado, de um reencontro. Assim, novamente retomamos o contato com a escola em que o grupo estudava (situada na cidade de São Paulo e pertencente à prefeitura do município), pensando na elaboração de uma nova proposta de trabalho. Essa seria então a terceira vez em que esses meninos se (re)encontrariam. Isso mostra o quanto, ao longo do tempo, fomos afetando e nos deixando afetar uns pelos outros, construindo nossas marcas e vínculos como grupo em diferentes momentos da vida: quando crianças, pré-adolescentes e agora adolescentes; quando mestranda, quando doutoranda.

Nosso (re)encontro foi carregado de emoções: abraços, beijos, saudades e, para mim, também pela percepção tanto das mudanças físicas do grupo - o quanto haviam crescido e mostravam agora as marcas da adolescência (produzidas pelas transformações das relações e significações destas) - presentes no corpo, na voz, como pelas mudanças nos modos de ser, pensar e se mostrar. Muitas coisas foram ditas: lembranças sobre o que

foi realizado no passado, o que estava sendo vivido no presente na escola e ainda os planos para o término do curso que aconteceria no ano seguinte. Em muitos momentos, o grupo lembrou a peça de teatro que havia sido apresentada à escola há 3 anos e, por conta disso, dado que essa peça havia sido gravada em vídeo, combinamos de em nosso próximo encontro assistirmos tal apresentação. Os alunos ficaram bastante eufóricos com a idéia.

Novamente, nesta pesquisa, tivemos como proposta metodológica de investigação construir junto com o grupo - a partir do que foi vivido/sentido/pensado em cada encontro - tanto as atividades que aconteceriam, como os rumos do trabalho empírico. Isso porque, na perspectiva teórica em que nos fundamentamos, a pesquisa é entendida como um processo que se define e transforma no momento em que está sendo realizada, sendo construída a partir do que se experiencia no momento e dos movimentos do sujeito pesquisado. Desta forma, encontramos em Vigotski um apoio teórico para pensarmos sobre a investigação como um processo dinâmico e estudarmos nosso objeto de pesquisa em movimento quando esse ressalta que: (1997, p.47), “a elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. [...] O método é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação”. Por conta disso, para nós foi fundamental que os procedimentos de investigação não fossem determinados a priori, mas que pudessem acolher ao grupo de modo a concebê-lo como integrante efetivo do processo.

Assim, o grupo foi constituído por seis alunos: Thamara, Patrícia, Paula, Luciano, Fernando e Roberta dentre os quais todos, com exceção de Roberta, pertenciam aos dois trabalhos anteriormente realizados. Roberta ingressou no grupo pelo convite de

Thamara que estava em sua sala. Todos os demais a conheciam e aceitaram no grupo. Dois alunos (Nilton e Jonas), presentes nos trabalhos anteriores, preferiram participar de uma atividade de jardinagem oferecida pela escola no mesmo horário de nossos encontros e, por conta disso, desta vez optaram por não compor o grupo. Estiveram presentes somente no encontro em que a peça de teatro começou a ser elaborada.

Vamos falar um pouco sobre o que sabemos de cada um dos que participaram do trabalho:

Thamara (14 anos) mora com a avó materna (responsável por sua criação) e irmãos. A avó é faxineira e bastante religiosa (pertence à Congregação Cristã do Brasil). A menina frequenta esta escola desde o início do ensino fundamental I. Na pesquisa anterior, ao conversar com sua professora (estava na quarta série do ensino fundamental), essa afirmara Thamara ser bastante interessada nas aulas. Hoje, é tida pelos professores como apresentando baixo rendimento escolar.

Patrícia (13 anos) também está nesta escola desde o início do ensino fundamental I. Mora com os pais, é vista como uma aluna inteligente, interessada e disciplinada pelos professores (já era assim há três anos) e pertencendo a uma família de maior poder aquisitivo (em comparação com as demais).

Fernando, assim como Patrícia, (13 anos), mora com os pais e irmãos e frequenta esta escola desde o ensino fundamental I. Os professores dizem que sua família possui um poder aquisitivo superior às demais e quando estava na quarta série era visto como um aluno inteligente, vaidoso que tirava boas notas e disciplinado. Interessante perceber que hoje Fernando diz que determinada professora afirma que ele “não serve para nada”. (Isso será mais a frente discutido)

Paula (14 anos) mora com sua avó e alguns irmãos (os demais estão com a mãe). Seus pais são separados e o pai trabalha como vendedor ambulante na Rua Vinte e Cinco de Março. Está nesta escola desde o ensino fundamental I e naquela época já era vista como uma “aluna problema”(imagem que permanece até hoje). Enfrentava e desafiava os professores não permanecendo em nenhuma sala por muito tempo. Nos encontros, entretanto, mostra-se bastante inteligente, afetuosa em relação à pesquisadora e assídua (desde a outra pesquisa não faltou em quase nenhum deles).

Luciano (13 anos) mora com os pais, é filho único e foi adotado. Seu pai possui um caminhão (realiza transportes) e a mãe não trabalha. Está nesta escola desde o início do ensino fundamental I e naquela época sua professora afirmava ser imaturo, mimado e superprotegido. Em comparação com os demais, demonstra realizar ainda brincadeiras relacionadas à fase infantil, o que termina por gerar comentários e gozações do grupo.

Roberta (14 anos) é a única que não frequenta a escola desde o início ensino fundamental I. Entrou nesta escola na sexta série (um ano antes do trabalho realizado, portanto), mas demonstrava estar bastante inteirada e inserida tanto na escola como no grupo. É muito extrovertida e tida como “cabeça” pelos demais adolescentes. Junto com Thamara foi a personagem principal da peça elaborada. Embora não tenha participado de todos os encontros, nos dava indícios de que ajudava o grupo a elaborar a peça de teatro nos momentos em que o grupo não estava reunido com a pesquisadora. Percebemos isso porque os alunos citavam sugestões dela ao longo da elaboração do roteiro (mesmo Roberta não estando presente) e ainda pela familiaridade que aparentava ter com o roteiro, falas e desfecho da trama nos momentos em que começou a frequentar o grupo.

Realizamos ao todo 7 encontros, que ocorreram em horário anterior ao início das aulas em um período de quase dois meses. Todos os alunos do grupo, com exceção de Roberta, participaram de todos os encontros. Roberta esteve presente somente nos dois últimos encontros em que aconteceram o último ensaio e a apresentação da peça. Vale dizer aqui que apesar de a aluna ter participado somente de dois momentos em que o grupo esteve junto, a familiaridade e aproximação que demonstrava ter com a trama nos dava também indícios de que o grupo (não sabemos se todos os adolescentes, mas alguns deles pelo menos) se encontrava para discutir o teatro fora dos momentos combinados com a pesquisadora, mesmo isso não tendo sido combinado. Os encontros (os quais a pesquisadora participou) foram registrados em áudio e em vídeo.

Dando continuidade à apresentação dos momentos em que o grupo esteve reunido, no segundo e no terceiro encontros, os alunos, ao assistirem às gravações do teatro apresentado à escola e às outras atividades realizadas há três anos (todas pedidas por eles para serem vistas), lembraram o que viveram juntos, deram muitas risadas, brincaram uns com os outros ao verem-se em determinadas cenas, perceberam e nomearam diferenças físicas. Ao mesmo tempo em que isso acontecia, começaram a pensar sobre o que seria agora produzido. Daí nasceu a idéia de construção de uma nova peça de teatro que fosse diferente da anterior porque desta vez retrataria “O Mundo dos Jovens”. Supomos que a construção e apresentação anterior de uma peça de teatro marcaram a história desse grupo e, por isso, os adolescentes decidiram agora manter a proposta de realização da mesma atividade (embora com uma temática diferente). Tal peça também seria apresentada à escola, mas não a toda ela. Sugeriram encená-la somente às sétimas séries, pois as demais seriam, segundo eles, muito novas para

entender a mensagem que queriam transmitir. A partir de então, os encontros que se seguiram foram destinados à elaboração, ensaio, e o último, à apresentação da peça às turmas escolhidas. Dessa forma, nos encontros do grupo foi pensada e ensaiada a peça de teatro, sendo essa a única atividade proposta pelos alunos desta vez (diferente do momento em que a pesquisa de mestrado foi realizada em que sugeriram diversas atividades).

Em determinado momento do trabalho (e a partir de análises preliminares do material empírico), convidamos para uma entrevista os professores do grupo que participava da pesquisa com intuito de entendermos o que pensaram em relação à peça de teatro ali apresentada, a maneira como os alunos que participaram do trabalho eram vistos por eles, o modo como as famílias destes alunos eram consideradas (dado que tal tema apareceu na fala dos adolescentes durante os encontros) e a repercussão da peça de teatro na escola. Nas entrevistas, a partir do que foi sendo dito, os modos de ver e imaginar o outro puderam ser relacionados e confrontados com aos modos de ver a si mesmo. As entrevistas aconteceram individualmente e 6 dos 8 professores dos alunos se dispuseram a colaborar: foram eles os professores das disciplinas de Português (Rose), História (Ivete), Matemática (Josi), Educação Física (Anderson) e Ciências e Saúde (Meire). Todas foram gravadas em áudio. Vale dizer aqui que apesar do vínculo estabelecido anteriormente entre a pesquisadora e a escola, nenhum dos professores que se dispuseram a participar da entrevista era conhecido desta. A permissão à entrada da pesquisadora na escola foi concedida por uma coordenadora pedagógica (essa, sim, conhecida desde que estagiou durante o curso de magistério) e a maior parte da direção havia mudado desde o

último trabalho lá realizado (desde que esse terminou, a pesquisadora não participou de nenhuma outra atividade na escola).

O corpo diretivo bem como os professores da escola foram informados em uma reunião inicial sobre o objetivo de nosso trabalho: restabelecer o contato com os alunos, agora adolescentes, conversar com eles sobre a experiência anteriormente vivida. Acreditávamos que a existência de um vínculo afetivo e de confiança construído entre o grupo e a pesquisadora, somado à demanda de desenvolvimento de um novo trabalho partindo desse grupo, possibilitasse a elaboração de uma peça de teatro que, ao tematizar, representar e dizer sobre como era vivido/pensado/sentido “O mundo dos jovens⁶”, apresentasse elementos para a compreensão das funções imaginativas/imagéticas. Em relação ao grupo de adolescentes, ao longo dos encontros e das análises preliminares do material produzido que aconteciam durante a formulação e apresentação da peça de teatro, percebemos a emergência dos problemas, mesmo sem a explicitação do tema da pesquisa. A criação e apresentação da peça de teatro são por nós vistas como atividades culturalmente elaboradas que refletem e refratam práticas, significações, e discursos socialmente constituídos, sendo, portanto, instâncias do exercício da imaginação/imaginário. Quando nomeamos o teatro como uma atividade culturalmente elaborada, nos fundamentamos na concepção materialista histórica dialética que entende a atividade humana como sendo orientada a um objetivo, que para isso utiliza-se de instrumentos de mediação, ao mesmo tempo que produz algo que pode ser caracterizado (simbólica ou materialmente) como um elemento da cultura.

⁶ No apêndice é apresentado o encontro em que a peça de teatro começou a ser elaborada pelos alunos. A escolha da apresentação na íntegra deste momento é o desejo de que seja conhecido, percebido e sentido o clima, o processo e até mesmo o movimento do grupo.

Importante dizer que estar em campo para realizar uma pesquisa pressupõe sempre a existência e o contato com um “outro”, o qual se pretende conhecer e interpretar. Segundo Amorim (2001), este “outro” é construído por características que são simultaneamente familiares e estranhas ao pesquisador, sendo que em determinados momentos, mesmo o familiar pode mostrar-se “estranho”. Assim, a constatação da alteridade e o saber relacionar-se com ela, marca o processo de pesquisa, o que implica a existência de uma postura de perplexidade, abertura e suspensão das evidências por parte do pesquisador: “a atividade de pesquisa torna-se então um exílio deliberado onde a tentativa é de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo” (AMORIM, 2001, p.26). Pretende-se ser acolhido, receber e acolher o outro, o “estranho”. Nesse sentido, o pesquisador é aquele que “abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro para construir uma determinada escuta da alteridade e poder traduzi-la e transmiti-la” (ibidem, p. 26).

A partir da vivência destes encontros e (des)encontros com outro que é ao mesmo tempo “semelhante” e “diferente”, acreditamos que a análise do material empírico envolve um processo de reflexão e construção dos pontos que o pesquisador escolhe serem interpretados. Tal processo, conforme já mostrado, inicia-se durante o trabalho de campo, uma vez que nesse já são vividas, sentidas e percebidas questões consideradas relevantes pelo pesquisador a partir tanto de sua fundamentação teórica como objetivos de estudo. Por conta disso, o conhecimento produzido através da análise do material empírico e vivência do trabalho de campo é de ordem construtivo-interpretativa. Entendemos por interpretação a possibilidade de o pesquisador, considerando sua história e fundamentação teórica, a história do outro e a relação vivida entre ambos, compreender,

nomear e elaborar significados e sentidos sobre fatos, emoções, expressões, falas e outras manifestações do sujeito de modo a relacioná-los à totalidade, ou seja, aos aspectos históricos e sociais que constituem, neste momento, o sujeito.

IV- Análise dos dados

Os Personagens

*“ Es necesario superar los límites de la inmediata
emoción del actor para poder explicarla”*
(Vygotsky⁷)

A partir do momento em que decidiram construir e encenar a peça de teatro, os adolescentes, ao longo dos encontros, foram dando palpites e sugestões em relação ao roteiro, às características dos personagens e ao desfecho da trama montada. Aos poucos, a história foi sendo elaborada de maneira a cada um do grupo se colocar no que diz respeito às falas e papéis que iriam desempenhar. Mesmo que em determinados momentos alguns dos alunos permanecessem em silêncio, em outros, apresentavam o que estavam pensando em relação ao que vinha sendo discutido de maneira a demonstrarem compartilhar uma linha comum de raciocínio no que diz respeito à elaboração da trama.

Em relação à construção dos personagens, quando esses começaram a ser pensados, estavam no grupo, Nilton, Jonas, Paula, Thamara, Fernando, Luciano e Patrícia. Mais adiante, Nilton e Jonas foram chamados por sua professora a participar de um projeto de jardinagem e a partir daí não mais estiveram nas atividades.

⁷ Vigotski , ‘El problema de la Psicología de la creatividad del actor’

Assim, no primeiro e segundo encontros todos os adolescentes encontravam-se presentes, com exceção de Roberta. No terceiro, quarto e quinto estavam presentes Paula, Thamara, Fernando, Luciano e Patrícia (Nilton e Jonas já haviam saído). Nos dois últimos – ensaio final da peça e apresentação à escola - Roberta entrou no grupo (embora sua participação, conforme já dito, se mostrasse nas referências que o grupo fazia a ela nas ocasiões da elaboração do roteiro em outros espaços, independente dos encontros do grupo com a pesquisadora).

No encontro em que a trama começou a ser elaborada, Thamara tomou a frente dizendo que ela, Patrícia e Roberta (que ainda não estava pelo menos fisicamente presente no grupo) tinham pensado – a partir dos desejos dos adolescentes – nos seguintes papéis: Nilton seria dono de uma casa noturna e Paula de uma “instituição contra drogas” (sic). Roberta seria uma aluna da escola e, conforme o grupo a designou, seria “má influência” por conta do uso de drogas. Nilton, Jonas e Fernando seriam “tratados” na instituição de Paula pelo fato de abusarem do uso de drogas, sendo que o primeiro “morreria de overdose” (sic). Patrícia também seria aluna da escola em que Roberta estudava e, como disse Thamara, caracterizada como “patricinha” e “nojentinha”. Inicialmente, foi proposto que ela contraísse o vírus da AIDS. Em seguida, o grupo afirmou que mesmo conhecendo Roberta e Thamara, Patrícia não se envolveria ou sequer experimentaria as drogas. Thamara, por sua vez, entraria em contato com as drogas a partir do momento em que conheceu Roberta, passando a utilizá-las com frequência de maneira a se tornar a “líder” do grupo de usuários. Estudaria na mesma escola que Patrícia e Roberta e seria irmã de Paula. Luciano seria o pai de Paula e Thamara e, uma vez policial, prezaria pela instituição da filha. Paula e Thamara propõem

que as personagens de Roberta e Nilton sejam homossexuais e definem suas idades: a primeira teria 20 anos e a segunda 16.

Em relação à história e composição familiar dos personagens, essas foram pensadas da seguinte forma pelo grupo: Nilton teria sido encontrado nas ruas usando drogas aos 13 anos por Paula e levado à sua instituição. Paula, como já dito, seria irmã de Thamara e filha de Luciano. Teria aberto uma “instituição contra as drogas” pelo fato de, na peça construída há três anos, seu namorado ter morrido por ser traficante (havia sido morto por seu pai (de Paula) em uma perseguição policial). Paula e Luciano propuseram que sua mãe tivesse “morrido de overdose”, Paula morasse com o pai e esse “desse tudo o que ela e a irmã (Thamara) precisavam” (sic). Jonas afirma que seria órfão dizendo que isso é “melhor do que ser bicha”. Em seguida, Paula completa dizendo que Jonas seria irmão de Nilton, mas ambos não saberiam disso. Sua mãe o havia deixado quando pequeno em um orfanato. Já Nilton havia sido “criado na rua” (sic) permanecendo lá até Paula encontrá-lo drogado. Thamara, Paula e Luciano afirmaram que Patrícia pertenceria a uma família de alto poder aquisitivo, sua mãe seria “muito doente” (sic) e, por conta disso, ela (Patrícia) moraria em um internato indo somente aos finais de semana para casa. Nada foi dito em relação à família de Roberta (que não estava presente), Fernando e Luciano (descrito somente como policial e pai de Paula e Thamara).

Com a saída de Nilton e Jonas, os papéis tenderam a manter-se do mesmo modo que planejado anteriormente: Thamara e Paula permaneceram irmãs; Fernando, o dono da casa noturna; Luciano, o pai de Thamara e Paula e Patrícia, amiga de Thamara e Paula (não estudando em um internato, mas sim na escola das demais). Entretanto, a entrada de Roberta fez com que essa não assumisse a personagem de homossexual, mas ao

contrário, de namorada de Fernando. Roberta era usuária de drogas, há um tempo, entrando em contato com elas através de seu namorado, que agora aparecia também como traficante. Junto com Thamara, Renata assumiu o papel de protagonista da trama, uma vez que essa giraria em torno da tensão existente entre ambas: a segunda apresentaria as drogas à primeira e elas, em determinado momento, entrariam em conflito (tal conflito será explicitado no momento de análise do enredo).

Na construção e definição dos personagens, nos chamam atenção as escolhas feitas pelo grupo tanto em relação à composição da história de vida de cada um deles, como quem as representaria. De comum acordo, os adolescentes decidiram, em primeiro lugar, que a maior parte dos personagens seria usuário de drogas (Thamara, Roberta, Nilton, Jonas e Fernando). Esses, por sua vez, teriam usuários de drogas em sua composição familiar (mãe de Paula e Thamara), seriam órfãos, “morariam nas ruas” (Nilton e Jonas), e/ou não teriam um dos membros da família (mãe, pai ou ambos) presentes (todos). No caso de Nilton e Jonas, esses teriam sido, inclusive, abandonados pela mãe. Dois deles (inicialmente) seriam homossexuais (Roberta e Jonas) e, pelo que é possível supor, todos pertenceriam a camadas populares de baixo poder aquisitivo. Desta forma, pelo que se pode perceber, as imagens constituídas sobre os personagens e, conseqüentemente, adolescentes usuários de drogas, estão relacionadas para o grupo à posições de poder menos favorecidas cultural e economicamente, não (con)vivência com uma família nuclear e homossexualidade. Tais imagens parecem ser compartilhadas pelos membros do grupo na medida em que iam aceitando e sugerindo seus papéis. Algumas falas ilustram isso:

“Paula: nossa mãe tinha morrido

Pesquisadora: O que aconteceu com ela?

Luciano e Paula: Overdose!

Luciano: Era uma família de tudo maconheiro!!!”

“Jonas: Eu era órfão!

Paula: É mesmo!”

“Jonas: Vou morrer de overdose.

Grupo: Drogado!

Thamara: Ele era doente, se tratava, mas no final morria de overdose”

Ao mesmo tempo, a única personagem não usuária de drogas (com exceção de Luciano que se supõe não ser, pois o grupo não faz referências a isso) pertenceria a uma classe de alto poder aquisitivo e teria um posicionamento cultural diferenciado, já que estudaria em um internato (depois, durante os ensaios passa a estudar na escola de Thamara e Roberta). Sua mãe, assim como a de Paula e Thamara, também havia morrido, mas em uma outra condição e estatuto social, diferente da morte por overdose:

“Luciano: e a família dela é rica! Milionários! Uma família de nobres! Uma patricinha vai ser o que, vai ser pobre?”

(...)

“Thamara: Não aparecia a mãe dela porque ela era muito doente e como a mãe dela era muito doente ela morava num colégio interno, só ia no final de semana para casa”.

Interessante dizer que a primeira proposta dos adolescentes foi que Patrícia, por ser “muito branquinha” (sic), contraísse o vírus da AIDS e utilizasse maquiagens durante a peça que marcassem olheiras. Ao afirmarem que é “muito branquinha” referem-se ao fato de Patrícia ter tonalidade de pele bastante clara, olhos verdes e cabelos loiros (a única do grupo com tais características). No decorrer das elaborações, entretanto, mudam de idéia:

“Thamara: (...) mas como a Patrícia é muito branquinha...

Nerilson: Vai pegar AIDS como?!

Luciano: Já é branca, pra quê isso?! O pai dela tinha uma multinacional .”

Aqui o grupo parece assumir que ser branco significa pertencer a um determinado posicionamento social e econômico diferenciado ao qual não cabe contrair o vírus da AIDS ou utilizar drogas. Ao mesmo tempo, a composição familiar é organizada de maneira diferente dos demais: pais e irmãs vivem juntos. Parecem, com isso, (re)produzirem as mesmas imagens elaboradas por suas professoras ao dizerem Patrícia ser boa aluna, interessada, apresentando bom desempenho escolar e poder aquisitivo superior aos demais (isso já era dito desde a 4^a. série, conforme já apresentado). Pensamos aqui, a partir dos modos destes adolescentes dizerem sobre as características familiares e individuais dos personagens usuários e não usuários de drogas, nos

conceitos, significados e sentidos que são construídos e veiculados no imaginário social que relacionam cor da pele, posicionamentos sociais, culturais, econômicos e modos de organização familiar. Nessas imagens socialmente construídas e presentes nas falas dos adolescentes, percebemos a relação entre o branco e os posicionamentos sociais de poder que conferem a ele o estatuto de limpeza, bondade, alto poder aquisitivo, estruturação familiar e, conseqüentemente, o que é “certo”. Tais imagens caracterizam o que Castoriadis (1982, p.173) denomina de significações imaginárias sociais, entendidas como “articulações últimas que a sociedade em questão impôs ao mundo, a si mesma e as suas necessidades, os esquemas organizadores que são condição de representabilidade de tudo o que esta sociedade pode dar-se”. Assim, são produzidas e reproduzidas historicamente, nas relações de força, imagens sobre o mundo que tentam construir um conjunto significativo no qual se encontram os seres e objetos que têm importância para a vida e para a coletividade. Essa visão que tenta estruturar a experiência humana, “utiliza as nervuras racionais do dado, mas as dispõe segundo significações e as subordina a significações que como tal não dependem do racional, mas sim do imaginário”. (idem, p. 179)

O mesmo pode ser percebido na composição da personagem de Paula. Quando Thamara afirma que essa seria proprietária de uma instituição de atendimento a usuários de drogas, demonstra não entender muito bem o que havia sido proposto. Vejamos seu movimento no grupo:

“Thamara: Aí, eu conheci o Nilton, ele tinha casa noturna e se tratava na instituição da Paula, o Fernando também.

Paula: Como assim?

Patrícia: Uma instituição contra as drogas.”

Neste momento, Paula se cala e o grupo continua pensando sobre o enredo da peça. Mais adiante retoma o assunto:

“Paula: E o que eu fazia???

Patrícia: Você tinha uma instituição que era contra as drogas! De recuperação!

Thamara: Aí, a Patrícia era “patricinha” (...)”

E Paula afirma:

“Paula: Eu não quero ter uma contra drogas eu quero ter uma com drogas!!!”

Paula dá a entender que gostaria que seu personagem fosse semelhante aos demais, ou seja, que participasse do mundo dos usuários de drogas e não que fosse proprietária de uma instituição que atuasse no sentido inverso a esse.

Mais adiante ainda tenta retomar o assunto:

“Paula: Eu não posso ser da instituição!!!!!!

Thamara: Mas o namorado da Paula morreu com drogas, aí faz todo o sentido!”

Em seguida, num movimento aparentemente contraditório, decide assumir o papel proposto pelo grupo dizendo:

“Paula: Eu não gosto de ser essas personagens, eu não sei explicar! Eu queria ser assim uma menina de uma família.

Pesquisadora: Como assim, Paula?

Paula: Não sei, eu podia querer abrir uma instituição...

Thamara: Então Paula! O Nilton tinha morrido (seu namorado).

Paula: Aí eu pensava: bola para frente!”

Talvez, Paula, ao escolher o papel que gostaria de desempenhar, estivesse dizendo sobre os modos de enxergar-se a partir dos posicionamentos e relações sociais que experimenta. Pensando em sua história escolar, a adolescente é tida pelos professores como uma aluna difícil, não inteligente e de baixo rendimento. Segundo eles, muitas vezes contra-argumenta suas ordens, os enfrenta, diz que não realizará a atividade pedida, levanta-se da carteira e retira-se da sala. Na ocasião da pesquisa de mestrado, quando participou do grupo, Paula, por várias vezes, se referiu ao fato de sentir-se discriminada tanto no meio escolar como socialmente por ser negra, chegando a manifestar o desejo de “depilar-se para tornar-se branca” (sic) (ANDRIANI, 2003). Neste trabalho, como será visto mais a frente, a menina diz sobre o fato de sentir que muitos professores questionam sua competência e qualidades pelo fato de não morar com sua família nuclear. Assim, talvez, o ato de representar o papel do que está do lado oposto àqueles que possuem baixo

poder aquisitivo, social e cultural pode não ser um lugar de muita familiaridade em suas relações. E aqui questionamos: que imagens Paula teria sobre a dona de uma instituição “contra as drogas”? Parece que estava nos dizendo: se é para representar prefiro outro lugar, não o que moraliza...

De maneira muito parecida, são vistos os demais alunos que assumiram os papéis de usuários de drogas. Em um dos encontros (que será relatado e analisado posteriormente), Fernando e Thamara afirmam seus professores dizem que eles não prestam. Interessante pensar nos jogos de imagens aqui constituídos - alunos-usuários de drogas e professores-alunos que não prestam - que acabam, de alguma forma, sendo encenados. A fala de Jonas mostra, também, uma espécie de “gradação” do que seria “pior” em termos de personagem a viver/representar. Num primeiro momento, seu personagem foi definido por ele mesmo como usuário de drogas, sendo que morreria “de overdose” (sic) ao longo da trama. Em seguida, foi tido como homossexual pelo grupo e, posteriormente, como órfão por si mesmo, argumentando que ser órfão seria melhor que homossexual. Pensamos sobre as imagens elaboradas em relação à homossexualidade: ser órfão seria “melhor” que ser homossexual. Socialmente, o homossexualismo é bastante discriminado e, ao que parece, segundo os adolescentes, a marginalização em relação a ele é vivida/sentida de forma mais intensa que o não possuir uma família.⁸ Vemos aqui, mais uma vez, os adolescentes exercitando a ocupação de lugares e posições sociais através da peça teatral.

⁸ Consideramos que a questão que aqui se apresenta – a homossexualidade- é um tema bastante atual que merece um aprofundamento. Embora nossa proposta não seja a de enfrentar este tema no momento, percebemos a relação entre o tema e um imaginário social que julga e exclui o homossexual.

No meio teatral, há uma diferença de entendimento entre a atuação do ator e do chamado “performer”. Esta diferença, segundo Pavis (*apud* PEREIRA, 2003), está relacionada ao fato de:

num sentido mais específico, o performer ser aquele que fala e age em seu próprio nome (enquanto artista e pessoa) e como tal se dirige a um público, ao passo que o ator representa sua personagem e finge não saber que é apenas um ator de teatro. O performer realiza uma encenação de seu próprio eu, o ator faz o papel do outro.

Neste sentido, podemos dizer que os personagens escolhidos representam a maneira como o grupo pensa e vive as questões da adolescência e, conseqüentemente, a si mesmo. Entretanto, as histórias, gestos e discursos que constroem sobre cada personagem não parecem se encerrar aí. As falas e cenas dizem sobre a elaboração de um imaginário socialmente constituído em relação às formas de conceituar, entender e pensar a adolescência, os posicionamentos sociais e a drogadição. A escolha dos personagens apresenta e (re)produz, portanto, a maneira como os adolescentes se vêem, como vêem o outro, como são vistos, como entendem e vivem as questões que escolheram encenar e também como pensam que tais questões são socialmente concebidas/elaboradas. Isso é mais do que realizar uma substituição, do que trazer ao presente algo ausente e do que transformar em familiar algo não familiar. Como diz Vigotski (1998, p 92) “*La interpretación del actor, sus emociones, no resultan ser funciones de sua vida mental personal, sino un fenomeno que tiene un significado y un sentido social objetivo que se hace evidente en el momento en el que hacemos la transición de la psicología a la ideología.*”

Assim, a peça de teatro traz em si a possibilidade de representar a si mesmo ao mesmo tempo que viver/ estar no lugar de um “outro” que foi por ele significado. Os

adolescentes representam o papel do usuário de drogas, do pai, da dona de uma instituição, etc que, ao mesmo tempo em que são um “outro”, referem-se a um “outro” que foi internalizado e significado por cada um do grupo. Quando escolhem assumir estes papéis, o grupo está representando as imagens significadas em relação às posições sociais deste “outro” que foram internalizadas. Pensamos aqui na idéia de *Homo Duplex* referida por Vigotski. Uma vez que toda relação social é relação de um *eu* e um *outro*, a internalização das significações constituídas sobre esta relação, implica na conversão deste “outro” de maneira permanecer em mim como um “não-eu”, um “estranho”. Segundo Pino (2000, p. 66), “o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber que é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele.” Da mesma forma, como diz Bakhtin, o sujeito está também presente no outro. O eu e o outro se entrecruzam e constituem mutuamente:

“O ‘não-eu’ em mim, isto é, o ser em mim. Algo maior do que eu em mim. Em que medida é possível unificar o ‘eu’ e o ‘outro’ em uma imagem neutra de homem. [...] A mim não são dadas as minhas fronteiras temporais e espaciais, mas o outro me é dado integralmente. Eu vivo em um mundo espacial, neste se encontra o outro. [...] Na auto sensação primitiva e natural o ‘eu’ e o ‘outro’ estão fundidos. [...] O ‘eu’ se esconde no ‘outro’ e nos outros, quer ser apenas outro para os outros, entrar até o fim no mundo dos outros como outro, livrar-se do fardo de ser ‘eu’ único (‘eu-para-si’) no mundo”. (BAKHTIN, 2003, p.383).

Uma vez conhecidos os personagens, apresentaremos agora a “trama” representada pelo grupo.

O Enredo, a trama, o drama: “ O mundo dos jovens”

“Fernando: É muito forte essa peça (...)!

Paula: Mas é essa a realidade! E as pessoas precisam se conscientizar”

Em grego, o significado da palavra drama está relacionado à “ação”. Segundo Essilin (1976, *apud* PEREIRA, 2003), o drama pode ser entendido como uma “ação mimética, que imita ou representa comportamentos humanos”. Sendo assim, demonstra, ao mesmo tempo que encenado através de palavras (enredo), ser composto por elementos que caminham para além dessas. Ao pensar sobre o tema, Hegel (*apud* PEREIRA, 2003) apresenta o “conflito” como seu principal elemento formador dizendo, então, a ação ser o movimento “dos acontecimentos determinados pela vontade humana em conflito.” (*idem*, p. 75).

Vigotski (1999) avança no estudo e entendimento do tema ao afirmar que toda arte (seja ela a fábula, novela, tragédia, etc) encerra em si mesma uma contradição emocional, o que a leva a suscitar sentimentos opostos:

[...] a natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais daquilo que nelas está contido. E esse algo supera os sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma sua água em vinho e assim se realiza a mais importante missão da arte. A arte está para a vida como o vinho para a uva [...] (*idem*, p. 307).

Assim, para ele, a arte “recolheria” da vida seu material, mas produziria algo que não estaria nas propriedades desse material, de modo que o sentimento, inicialmente individual, através da arte tornar-se-ia social : “a arte é uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos” (ibidem, p. 308) . Por conta disso, não poderia ser compreendida como uma expressão direta da vida, mas sim como uma “antítese da vida” que, mesmo quando elaborada por um indivíduo isolado, não teria suas raízes em características individuais, construindo-se e mostrando-se como “o social em nós.” Neste sentido, as manifestações artísticas seriam um instrumento da sociedade que incorporaria ao ciclo da vida social os aspectos íntimos e particulares dos indivíduos.

As contribuições dos autores citados nos permitem afirmar que o enredo e o drama construídos pelos adolescentes, uma vez que apresentam, (re)produzem e encenam elementos da cultura, da natureza, da atividade humana, das produções sociais, das emoções, das significações, das contradições, das antíteses da vida e, conseqüentemente, do imaginário/imaginação, trazem a possibilidade de serem entendidos como tendo o estatuto de *obra de arte*. Isso porque a atividade de criação, a possibilidade de colocar-se no lugar do outro, a condição de planejamento e apresentação e a intenção de provocar uma reação no outro poderiam ser considerados elementos na composição, ainda insipiente, de um produto de criação coletiva. Assim, um modo de compreensão do que foi ali construído a partir do teatro é percebendo-o, pela maneira como foi realizado em termos de técnica de expressão dos sentimentos e das antíteses da vida - como diz Vigotski - como uma atividade de elaboração que se aproxima a uma obra de arte.

Vejam agora como a trama representada foi sendo elaborada pelo grupo. Aqui, decidimos narrar os momentos e a maneira como os adolescentes foram construindo o roteiro da peça.

Inicialmente, no primeiro encontro em que o roteiro da peça de teatro começou a ser pensado pelo grupo, percebemos que Thamara, Patrícia e Roberta (que, conforme já dito não estava presente) já haviam pensado sobre ele fora dali (durante as aulas). Thamara propõe que a trama seja a seguinte: Fernando seria dono de uma casa noturna que tocaria hip-hop. Roberta estudaria em uma escola e seria usuária de drogas. Patrícia e Thamara a conheceriam (Roberta) e seriam apresentadas para as drogas, sendo que Patrícia nem sequer as experimentaria, enquanto Thamara começaria a consumi-las, entrando para o grupo de Roberta. Fernando propõe que o consumo de drogas aconteça em sua casa noturna, o que é aceito pelo grupo. No final da peça, Thamara “entraria” na Instituição “contra as drogas” de Paula e Roberta a mataria:

“Thamara: aí a Patrícia conhecia eu e a Roberta e não se envolvia com nada disso, aí no final eu entro na instituição da Paula e a Roberta podia me matar porque ela virou louca, subiu pra cabeça... porque eu podia ser a líder. A Roberta sempre quis ser a líder e como eu parei com isso, ela subiu para a cabeça, ficou louca, quis me matar...”

Em um primeiro momento, Roberta seria homossexual e teria sido expulsa de casa pelo fato de sua mãe ter descoberto o uso de drogas. Paula, assim como a mãe de Roberta, encontraria drogas embaixo do sofá (durante os ensaios as drogas passam a ser encontradas na mochila de Thamara) e a aconselharia a não utilizá-las. Quando esta parte

do roteiro estava sendo construída, Luciano e Paula propõem que o personagem de Luciano perceba que a filha está utilizando drogas, invada a casa noturna em que se encontrava e a assassine:

“Luciano: aí eu descobria que a Thamara tava usando drogas e fazia o barraco!”

Paula: O Luciano podia invadir a casa noturna!”

(...)

“Luciano: Eu dei um tiro na minha filha porque eu fiquei muito decepcionado porque ela fumava drogas.”

Segundo Paula, Luciano “daria tudo que as filhas precisavam” e ela, ao descobrir que a irmã estava consumindo drogas, após aconselhá-la a não mais o fazer e, inclusive, convidá-la para montar uma instituição para usuários de drogas, conta ao pai o acontecido ajudando-o a expulsar Thamara de casa e a denunciá-la. O pai, além de não concordar com o que Thamara estava fazendo, ainda sentiria medo de perder o cargo de policial por acobertar a filha. Thamara é presa, passa um tempo nesta condição e quando é libertada é internada na instituição da irmã:

“Paula: Ele dá tudo o que a gente precisa, nunca deixa faltar nada para nós duas , só que com o tempo a Thamara começou a andar com a Roberta e eu não gostava dela. Ela começou a usar drogas e eu não sabia. Eu falava: Thamara, vamos abrir uma instituição nós duas? Ela dizia que não porque ela fumava e eu acabei abrindo sozinha, mas eu não sabia que ela fumava nem que a Roberta era drogada e sapatão. Aí um dia eu descobro a

Thamara e a Roberta pegando drogas embaixo do sofá. Meu pai e eu colocamos as duas para fora de casa. Meu pai também não aceitava isso porque ele ia perder o cargo dele de policial. A Thamara foi morar com a Roberta e meu pai e eu, a gente denunciou ela. A Thamara foi presa e depois foi para a instituição.”

Thamara e Paula propõem que a personagem de Thamara após deixar a instituição de Paula (não mais utilizando drogas) comece a frequentar a faculdade de Direito. Paula afirma que Roberta, neste momento, passa a invejar Thamara por essa não mais ser usuária de drogas:

“Thamara: É ! Aí eu melhorei, eu fui para a instituição e a Roberta ficou louca, e aí eu comecei a fazer faculdade.

Paula: Aí você ia se formar em Direito e a Roberta viu que você não tava mais na mesma idéia que ela e começou a ficar com muita inveja.”

E o desfecho é mais uma vez elaborado, sendo que, agora, Roberta, ao atirar em Thamara coloca a arma em suas mãos dizendo às pessoas que Thamara queria assassiná-la e não o contrário. Além disso, atiraria em Thamara não por estar drogada, mas, sim, “necessitada” (do consumo). Arrepende-se do ato que cometeu, ao que parece, por pensar em suas conseqüências (poderia ser descoberta):

“Thamara: Aí um dia a Roberta foi na minha casa como se fosse minha amiga, normal, e aí ela apontou uma arma para mim e eu falei: Sai dessa, Roberta! Comecei a dar um

monte de conselho e ela : Ai, cala a boca! E eu : Sai dessa Roberta! Você vai acabar morrendo igual o Jonas! E ela: Eu não quero saber! Ela estava drogada, drogada, drogada... não ! Ela estava necessitada porque queria usar drogas e não tinha dinheiro. Aí ela me deu um tiro e começava a rir igual essas loucas. Aí ela fala: Ai, o que eu fiz? Coloca a arma na minha mão e fala que eu queria matar ela...”

Thamara apresenta nesse trecho outra questão: diz sobre o que imagina ser a diferença entre quem está drogado e quem está “necessitado” do uso de drogas. Associa o “necessitado” a uma perda de controle que chega a beirar a loucura e, desta forma, como autora (ajudando a construir o papel de Roberta) e como personagem (pensando sobre o seu próprio papel), explicita o exercício da imaginação e os modos de participação no imaginário social. A maneira como trabalha com os personagens nos fazem pensar também sobre o lugar através do qual a adolescente está falando. Parece haver alguma experiência com o tema da drogadição, mas de que ordem seria esta? Viu/ouviu falar/entrou em contato/experimentou drogas? Não sabemos responder a estas perguntas porque não a questionamos sobre isso, mas o “grau da experiência” parece não impossibilitar o processo de construção de imagens e o funcionamento do imaginário.

No encontro seguinte, ainda de elaboração do roteiro a ser encenado, Thamara propõe que Roberta se arrependa do que fez, considerando que eram amigas, e reforça o fato de seu próprio pai tê-la prendido. Reafirma também haver uma disputa pela liderança do grupo entre ambas as personagens e o fato de Thamara ter rompido com o uso de drogas ter sido o fator motivador do assassinato. Interessante perceber que acrescenta ao drama um questionamento de sua personagem em relação à escolha pelo uso de drogas, a

sua vida e futuro, ao mesmo tempo em que tenta fazer Roberta pensar sobre o que está vivendo. Isso nos faz refletir sobre a construção de imagens contraditórias em relação aos efeitos e repercussões da drogadição: Thamara demonstra formas de experiência (vivas/vistas/ouvidas?) com o tema (diferenças de comportamento quando se está necessitado e drogado) e um discurso “politicamente correto” (pelo fato da peça estar sendo apresentada à escola?) que apresenta a drogadição como algo extremamente prejudicial, que deve ser abandonada para que se tenha o futuro ideal (retornar a família, cursar uma faculdade, fazer amigos).

“Thamara: (...) o meu próprio pai me prendeu – aí eu parei para pensar, eu falei assim: se eu continuar essa vida, o que vai ser de mim um dia!? Vou acabar morrendo com overdose igual ao Jonas morreu... Aí eu paro pra pensar e aí eu constituo uma vida, aí eu faço advocacia. Aí eu tava fazendo Direito e a Roberta sempre quis ter o meu lugar nas drogas, aí ela virou a chefe, aí ela foi querendo me roubar, porque ela sabia que eu tinha construído uma vida, que eu tava bem de vida, e aí eu falei para ela: Roberta, para pensar, olha como eu to mudando de vida e ela: Eu não quero saber!!!! Vai e me mata. Aí ela pára pra pensar e fala: Porque eu fiz isso com a minha melhor amiga??”

Na seqüência, o grupo propõe um final para a personagem de Roberta, aparentemente, considerando seu arrependimento por ter assassinado a amiga. A proposta, entretanto, é rapidamente questionada e desconsiderada:

“Fernando: Aí ela pode entrar na instituição da Paula e no convento!”

Grupo: *para ser freira??!!*

Luciano: *Não combina!!!!*

Thamara: *É possível, nada é impossível! (rindo)*

Paula: *Ela deixa as drogas?*

Grupo: *Deixa e vai ser freira!*

Grupo: *Hahahahahaha!!!!!!”*

Conforme dito anteriormente, Roberta não frequentou os encontros em que o roteiro da peça foi elaborado. Foi somente aos ensaios. Com sua participação, a história a ser encenada e seus personagens foram mantidos, mas o desfecho em relação à sua personagem e à de Thamara foi reelaborado a partir de suas propostas. Agora (e assim o roteiro permaneceu até a apresentação à escola), ela não mais assassinaria a amiga, mas ficaria sozinha: sem o namorado (Fernando), que estaria com ela somente enquanto tivesse dinheiro para comprar as drogas que vendia, sem sua família (havia sido expulsa de casa) e sem amigos. Ao final da peça, por tristeza, solidão e arrependimento cometeria suicídio. Thamara, por sua vez, formar-se-ia advogada e retornaria à sua família (não mais sendo usuária de drogas como proposto nos encontros anteriores).

Chama-nos a atenção, em primeiro lugar, a desenvoltura do grupo com a qual o roteiro da peça foi construído. Os adolescentes foram elaborando a trama sem maiores discussões ou discordâncias, realizando poucas alterações na história a ser encenada desde o primeiro encontro até o momento de sua apresentação. Assim como os personagens, a trama foi sendo pensada de maneira a parecer que a história era

compartilhada por todos tanto no que foi decidido apresentar à escola (tema da peça) como na maneira como e por quem esta encenação seria representada (personagens).

O teatro se mostra aqui como uma atividade humana que propicia formas de elaboração, criação e transformação do vivido. Uma atividade que, possibilita a representação através de imagens, significações e sentidos do presente, passado e futuro. O pensamos também como ação humana que, a partir das experiências vividas, possibilita o exercício que condensa o imaginário e a imaginação, memória e criação. Desta forma, concordamos com Vigotski (1987) quando este afirma que toda elucubração é sempre composta por elementos tomados da realidade extraídos de experiências anteriores do homem. Assim, quanto mais rica é a experiência humana, tanto maior será o material de que sua imaginação dispõe. Ao mesmo tempo, a imaginação é mais do que a elaboração do vivido: apoiando-se na memória para a construção de fantasias, dispõe de seus dados e a partir deles desenvolve novas combinações, de maneira que, ao mesmo tempo em que ancorada na realidade, a atividade imaginativa contém em si elementos criativos.

Uma vez que estamos entendendo o teatro como possibilidade de exercício do imaginário/imaginação, como possibilidade da ocupação do lugar do outro, possibilidade de experimentar a vida e o drama alheio, e que este, na pesquisa em questão, foi construído por um grupo de adolescentes, é importante dizer sobre o desenvolvimento da atividade imaginativa nesta fase do desenvolvimento humano. Em primeiro lugar, a imaginação encontra-se diretamente vinculada à produção da linguagem e do pensamento. Assim, nos ancoramos em Vigotski (1987) quando este afirma que a imaginação deve ser considerada como uma forma mais complicada da atividade psíquica, elaborada a partir da união real de várias funções em suas relações peculiares.

Esta função psicológica superior tem como momento crucial de constituição a aquisição da linguagem e, a partir daí, mantém-se em estreita ligação com o pensamento, de maneira a desenvolverem-se juntos, dependendo um do outro para existirem (embora mantendo suas diferenciações constitutivas).

Na adolescência, a relação entre o pensamento e a imaginação adquire novos estatutos, de maneira que as fantasias do adolescente passam a integrar-se ao pensamento conceitual, intelectualizando-se e, com isso, desempenhando uma função diferenciada na em sua personalidade. A imaginação não seria resultante de um desenvolvimento psíquico natural, mas sua constituição estaria entrelaçada tanto as experiências vividas como ao processo de formação de conceitos. A formação de conceitos na adolescência sinalizaria a possibilidade de desprendimento da situação concreta e, com isso, de elaboração e modificação dos elementos que os integram. Segundo Vigotski (idem), a diferença fundamental entre a fantasia infantil e a fantasia adolescente seria a capacidade adquirida de desprendimento das situações visuais diretas. Embora sua estrutura continue sendo concreta (vinculada à realidade), as fantasias tornam-se mais abstratas, independentes do que é visto concretamente e com isso mais ricas e criativas que na fase infantil. Este momento do desenvolvimento possui ainda uma outra função - também nova em comparação com a infância: se colocaria a serviço da vida emocional, necessidades e desejos do adolescente e, neste sentido, poderia trazer semelhanças com o jogo infantil. Ao mesmo tempo, ao colocar-se a serviço da vida emocional, converte-se em uma atividade de pensamento subjetiva (embora sendo produzida e reproduzida nas relações sociais), que diz sobre os interesses e necessidades afetivas íntimas do adolescente. Vale dizer aqui que entendemos a atividade imaginativa como uma

capacidade desenvolvida e adquirida ao longo da construção e vivência das práticas sociais entre os homens e que, como função psicológica superior, em um determinado momento histórico, aconteceu primeiramente nas relações coletivas, convertendo-se - ao longo do processo de desenvolvimento das relações e elaboração do signo - em formas de conduta e de pensamento.

O drama encenado dá-nos a possibilidade de entender como o grupo experiencia e ao mesmo tempo imagina ser a adolescência. Em primeiro lugar, fica-nos a relação que estabelecem entre essa fase do desenvolvimento e o acesso às drogas. Assim, a peça de teatro encena o que e como imaginam ser construído o contato e a vivência dos jovens com a drogadição: a escola possuiria grupos de usuários que seriam os responsáveis pela apresentação das substâncias a determinados alunos. A liberdade para circular (ao que parece pela escola e bairro) estaria vinculada ao pertencimento a esse grupo. Ao mesmo tempo, as drogas representariam um caminho “rápido” e “fácil”. A “turma do fundão” era tida como a relacionada ao grupo de usuários. Vejamos algumas falas dos adolescentes na ocasião da apresentação que ilustram o que estamos dizendo. Aqui, falam em nome de seus personagens:

“Roberta para Thamara: E aí truta, firmeza? Dá licença, né mano não sabe como é que é o toque da quebrada?” (faz o gesto com as mãos na tentativa de cumprimentar Thamara.

Esta dá a entender desconhecer o cumprimento.)

Thamara : É que eu sou nova aqui.

Roberta: Ah, você é nova? E você acha que pode ficar andando por aqui?

Thamara: Mas a rua é livre para a gente andar.

Roberta: *Eu só te falo uma coisa, meu, você anda na reta, mas se você quiser ficar andando aqui numa boa, você tem que começar a andar comigo e conhecer a minha quebrada. É a turma do fundão. Vou te levar para o outro lado da vida, para o caminho mais fácil.*

Thamara: *Mais como assim andar com você? Sei lá...*

Roberta: *Ah, mano, andar, vou te mostrar como é que faz os baguio, a real, o outro lado da vida é muito mais fácil, o caminho mais fácil, é o melhor, entendeu, tudo que vem fácil é melhor. Eu te levo para conhecer cada coisa. Amanhã vem cedo. Fala pro seu pai que você tem que chegar mais cedo para a gente fazer um trabalho e eu te levo lá em casa.”*

Entre o grupo de usuários haveria certa hierarquia de poder de modo que um se tornaria o líder, havendo disputas internas pela ocupação desta posição:

“Thamara para Roberta: *(...) chega, já foi o seu comando aqui, agora é minha vez.”*

As sensações provocadas no momento em que o grupo encenava o consumo das drogas são descritas como “vibrações no corpo”. Ao mesmo tempo, é mostrado como a maconha deve ser utilizada. A cena em que as personagens de Roberta, Thamara e Patrícia estão pela primeira vez na danceteria de Fernando mostra isso:

“Roberta: *Oh, isso aqui é maconha, é um back, tá, você faz assim oh e puxa, tem que tragar (e demonstra o movimento).*

Thamara: *Eu não quero, não!*

Roberta: *Espera a fumaça entrar, fluir nos seus pulmões e depois soooolta... (Dança.)*

Vai prova!

Thamara *pega o cigarro e prova.*

Roberta: *Ta sentindo a vibração?*

Thamara: *Até que é bom! Patrícia, Toma, é muito bom!”*

Em um primeiro momento, a personagem de Thamara tenta resistir à oferta de consumo, mas logo cede e demonstra gostar do efeito da droga. O contrário acontece com Patrícia que diz sentir medo que sua mãe descubra o que estão fazendo, apresenta um discurso que se mostra contra o uso de drogas e, por conta disso, se retira da festa. É por isso tida como “careta” por Roberta:

“Patrícia: *Minha mãe vai descobrir!*

Thamara: *Sua mãe não vai descobrir!*

Patrícia: *Isso leva para o mal caminho! Depois você fica dependente disso, vamos embora!*

Roberta: *Ah, vamos deixar ela ir embora, vai , vamos curtir a noite aqui!*

Patrícia: *Eu vou embora mesmo!*

Thamara: *Não vai, Patrícia!*

Roberta: *Ela é careta, deixa ela ir! Vamos curtir, vamos aumentar a música para a gente curtir!”*

As decisões de Thamara e Patrícia nesta cena nos fazem pensar sobre as posições sociais que as personagens ocupam e, conseqüentemente, sobre os modos como os adolescentes vivem e constróem imagens sobre elas: Patrícia é “milionária”, de “família nobre”, se recusa a experimentar as drogas e (re)produz um discurso que as relacionam a dependência e ao “mal caminho”. Já Thamara, assim como Roberta, é de família de baixo poder aquisitivo e, embora resistindo em um primeiro momento, termina por experimentar a substância relacionando-a, como a amiga, a algo bom, liberdade, curtição, prazer e ao “caminho mais fácil”. Interessante notar aqui que os mesmos discursos aparecem quando, na ocasião em que o grupo estava montando o roteiro da peça, Paula sugere trazer drogas durante a encenação. Assim que realiza a proposta, Patrícia demonstra assustar-se, rapidamente repreendendo a idéia de qualquer possibilidade de concretização:

“Paula: Professora, eu posso trazer drogas! Eu posso trazer!”

Patrícia: Droga de verdade??!!

Paula: É!

Patrícia: Você está louca, te prendem!!!

Paula: Só para mostrar, professora!”

As falas anteriores nos permitem pensar novamente sobre a contradição vivida pelo grupo em relação ao enredo proposto: demonstram (con)viverem com o tema das drogas na medida em que essas fazem parte do “ mundo dos jovens” – por sua escolha

como eixo da trama e até mesmo pelo fato de Paula propor trazer drogas durante a apresentação – mas, em determinado momento, surpreendem-se com o drama construído:

“Fernando: É muito forte essa peça, minha filha!

Paula: Mas é essa a realidade! E as pessoas precisam se conscientizar”

Ao mesmo tempo, quando pensam sobre as drogas, parecem estar se referindo a substâncias como a maconha, cocaína e até mesmo ao cigarro. Algumas vezes, inclusive, demonstram um desconhecimento sobre a apresentação e efeitos produzidos pelo uso excessivo de cada droga. Durante a encenação, por exemplo, decidem que os personagens usuários de drogas seriam consumidores de maconha somente e isso nos faz indagar: como alguns deles poderiam morrer “de overdose”? No momento em que pensavam o roteiro diziam:

“Thamara: Eu e a Roberta tava falando que nós podia trazer um maço de cigarro.

Paula: Pega giz branco, amassa faz um pozinho e coloca num alumínio e essa é a droga.

Luciano: É verdade.

Thamara: Ou a gente quebra lápis de cor bege

Thamara: Pega o lápis de cor e pinta e faz o cigarro

Thamara: Ou a gente traz maço de cigarro de verdade, sem acender nem nada só para zuar

Paula: E tem que colocar pozinho de giz, né, que é a maconha que eu vendia”

Por conta disso, mais uma vez nos perguntamos: qual a *experiência* desses adolescentes com as drogas? Até que ponto esses adolescentes teriam efetivamente entrado em contato com elas, experimentando, fazendo uso delas? A associação da adolescência com a drogadição, e a maneira por meio da qual entendem essa última, não seria um produto do que vêem, ao mesmo tempo, do imaginário social em funcionamento? É necessário haver o contato e uso para que se pense e imagine sobre as drogas? A resposta a essas perguntas está relacionada à compreensão do real (composto pelo experienciado por si e pelo outro, pelo dito/visto nas relações) como instância que afeta a imaginação e o imaginário social ao mesmo tempo em que a imaginação e o imaginário social afetam e constróem o real. Neste sentido, a partir da experiência do outro (o que é dito, visto, ouvido nos contatos com amigos, jornais, filmes, programas de tv, etc), é possível elaborar imagens sobre o que não se viveu. Como diz Vigotski (1987, p. 20):

a imaginação adquire uma função de suma importância na conduta e no desenvolvimento humano, convertendo-se em meio de ampliar a experiência do homem que, ao ser capaz de imaginar o que não viu, ao poder conceber baseando-se em relatos e descrições alheias o que não experimentou pessoal e diretamente, não está encerrado no estreito círculo de sua própria experiência, mas pode afastar-se muito de seus limites assimilando, com a ajuda da imaginação, experiências históricas ou sociais alheias. (Tradução nossa)

Segundo Castoriadis, (2004, p. 129) a imaginação refere-se a uma “faculdade constitutiva das coletividades humanas e, de uma maneira mais geral, do campo social-histórico”. Já o imaginário social, envolveria a dimensão na qual as imagens e as palavras estariam entrelaçadas, mas não sobre uma relação mecânica de correspondência direta. As imagens que compõem o imaginário social são constituídas pela linguagem e seus

sentidos, compondo, entre elas, novas formas de conexão, que não estritamente o da palavra. É por conta disso que, para o autor, o imaginário social traz em si a possibilidade de criação de imagens novas, por meio das quais a sociedade é, ao mesmo tempo em que vivida, pensada:

Devemos, portanto, admitir que existe nas coletividades humanas uma potência de criação, uma vis formandi, que eu chamo de imaginário social instituinte. [...] Criação aqui quer dizer criação ex nihilo, o fazer-se de uma forma que não estava lá, a criação de novas formas de ser [...] de formas como linguagem, a instituição, a música, a pintura – ou então de forma particular, de tal obra musical, pictorial, poética, etc.”(ibidem, p. 129).

O imaginário social em funcionamento teria como produtos as instituições, sendo essas elaboradas pelas significações imaginárias sociais. Assim, para o autor, a concepção de Deus, por exemplo, seria uma significação imaginária social ancorada em uma multiplicidade de instituições tal como a igreja. Uma vez criadas, tanto as significações imaginárias sociais quanto as instituições, se “cristalizam” – sendo este o imaginário social instituído - as quais “asseguram a continuidade da sociedade, a reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens e que permanecem o tempo necessário para que uma mudança histórica lenta ou uma nova criação maciça venha transformá-la ou substituí-las radicalmente por outras” (idem, p.130). Podemos entender, então, que o pensar e representar a adolescência é composta por instâncias do vivido nas relações sociais (a partir da experiência direta ou não), que se entrelaçam às imagens, palavras e pensamentos que constituem as significações imaginárias sociais e o imaginário social. Como “performers” e atores, os adolescentes são representantes do imaginário social em funcionamento, sendo esses constituídos nas relações e práticas sociais. Por conta disso:

Debemos comprender la psicología de un actor determinado em todo su concreto condicionamento histórico y socialy recién entonces nos resultará claro y comprensible la relación regular entre esa forma dada de experiencia escénica y el contenido social que a través de la interpretación específica del actor se transmite al espectador. (VIGOSTSKI, p.87).

As falas das personagens, ao dizerem sobre imagens e significações construídas sobre as drogas, ao mesmo tempo em que as relacionam à possibilidade de vivência de momentos de prazer e êxtase - como a cena em que Roberta e Thamara estão dançando e a primeira ensina a segunda a utilizar a maconha - em movimentos aparentemente contraditórios, relacionam as drogas a algo ruim, que inviabiliza possibilidades futuras. Nesse caso, falas construídas a partir de um discurso socialmente veiculado e tido como “correto/aceito” se mostram. Na peça, a personagem de Thamara se coloca em dois momentos:

*“ **Thamara:** Eu me arrependi do que eu fiz e eu não quero que isso aconteça com ninguém. Vocês precisam se conscientizar do que a droga faz. Eu vou morrer de overdose e eu matei minha própria amiga, como se fosse minha irmã.”*

(...)

*“**Thamara para Roberta:** Você sabe que eu parei de usar essas coisas, porque você não vem junto comigo? Você vai acabar com a sua vida, meu!”*

(...)

Na montagem do roteiro diz para Patrícia:

*“(...) Não, aí você fala assim: Você tem que reformar a vida....sabe, **aquela pá de babozeira...**”*

E, talvez, a vivência desta contradição de sensações e imagens construídas sobre as drogas faça os adolescentes temerem a possibilidade do contato e do uso. Em um dos encontros Paula comenta:

“Paula: É bom porque eu acho que isso aí vai conscientizar... que nem eu tava contando para minha mãe: já pensou um dia, nós estamos ensinando eles a não fumar e nós acaba fumando?”

(...)

“Paula: Já pensou um dia nós aqui que estamos ensinando a todos a não fumar e acaba um dia acontecendo?”

Percebemos também que muito do que imaginam sobre as drogas está relacionado além da morte, ao ficar só, sem relacionamentos afetivos. Essas imagens estão muito próximas das que são veiculadas socialmente que são elaboradas, inclusive, como tentativa de afastamento do jovem da drogadição. Na apresentação, a personagem principal (de Roberta) comete suicídio por ter ficado só: sem o namorado, a melhor amiga e a família.

“Roberta: Oi Fernando, firmeza? Descola aí um baguio.

Fernando: Não vai dar para fornecer não, e o dinheiro?

Roberta: Eu sou sua namorada!

Fernando: *Eu to indo à falência, fia, agora você ainda ta com uma amiguinha, ainda...*

Se você não conseguir dinheiro até o final dessa tarde não vai ter como.

Roberta: *Mas eu não tenho como arranjar, eu não trabalho!*

Fernando: *E também tem uma menina que quer ficar comigo...*

Roberta: *Não acredito! Mas a gente tem uma história junto!”*

“Roberta em sua casa (antes de cometer suicídio): Ai, eu não acredito, todo mundo me deixou, todo mundo me abandonou. Meu, como eu não pude perceber que a droga é uma coisa tão ruim, que destrói a vida de todo mundo!? No começo eu comecei pensando que podia parar, mas agora eu vejo que não e o pior é que ninguém vai me aceitar. Até minha mãe me deixou, meu pai também...”

Nessa última fala, Roberta explicita a profunda solidão e desesperança vivida por sua personagem. A mensagem transmitida é que a não aceitação pelo outro e, conseqüentemente, o abandono, ou seja, o rompimento dos vínculos afetivos, parece ser visto como uma conseqüência do uso de drogas.

Além da questão das drogas, os adolescentes pensam o mundo dos jovens como composto também pela homossexualidade. Esse, entretanto, conforme já foi dito, seria representado por personagens que ocupariam posições menos privilegiadas socialmente. Isso nos deixa dúvidas se imaginam a homossexualidade acontecendo em classes mais favorecidas economicamente. Mais uma vez as imagens constituídas sobre o homossexualismo o relacionam a algo ruim, feio, socialmente discriminado, mas, aqui, trazem um elemento novo, uma vez que aparece como algo presente na adolescência, como possibilidade de escolha sexual. Sobre isso, Paula na montagem do roteiro diz:

“Paula: Podia falar que a Roberta era sapatona! Para mostrar a adolescência, tudo que tem!”

As relações e modos de organização familiar parecem ser pensados e apresentados pelos adolescentes de maneira diferenciada para o grupo de usuários e não usuários de drogas. Dessa forma, a família de Patrícia (única que resiste ao uso de drogas) é apresentada como composta por pai, mãe e irmãos, a mãe possuindo uma doença não especificada e de alto poder aquisitivo. Ao que parece, a personagem teme seus pais assumindo o discurso tido como socialmente “correto” de não utilização das drogas. Nas cenas em que a personagem de Patrícia recusa experimentar as drogas e, ainda, na que Thamara é expulsa de casa e pede abrigo à amiga, tal discurso se explicita:

“ Patrícia: Minha mãe vai descobrir!

Paula: Sua mãe não vai descobrir!

Patrícia: Isso leva para o mal caminho! Depois você fica dependente disso, vamos embora!”

“Thamara: Patrícia, é o seguinte, o meu pai me expulsou de casa porque achou droga nas minhas coisas e você sabe que eu não mexo com nada disso. Eu posso ficar aqui na sua casa?”

Patrícia: Ai, Thamara, eu não sei, eu tenho que conversar com a minha mãe...

Thamara: Grande amiga que você é! Se fosse você batendo na minha porta, eu ia te acolher com a maior bondade! Mas já que você fica com frescurinha, pode deixar, mas perde minha amizade, tá bom?”

Em contraponto, os adolescentes pensam as famílias de alguns dos usuários de drogas como não organizadas de maneira nuclear⁹ e constituídas por laços de ligação diferentes da família de Patrícia: Nilton e Jonas (que inicialmente participariam da peça) seriam irmãos, não saberiam disso e seriam abandonados pela mãe (não falam sobre seu pai). Roberta e Thamara haveriam sido expulsas de casa, sendo a primeira pela mãe e a segunda pelo pai e irmã. Alguns deles teriam um histórico de uso de drogas na família culminando, inclusive, na morte da mãe por overdose. Ao que parece, imaginam que essas famílias ao descobrirem que seus filhos estavam em contato com drogas não ofereceriam nenhum apoio a eles, logo pedindo para que deixassem suas casas. A cena em que a personagem de Paula descobre que a irmã está utilizando drogas ilustra o que dissemos:

“Paula para Thamara: Eu estou cansada de você! Eu estou P da vida! Pai tome uma atitude! Tome uma atitude que eu não quero drogado dentro desta casa não, hein! Tome uma atitude!

Luciano: Estou decepcionado com você. Vai embora de casa!

Thamara: Eu vou!

Paula: Vai mais não volta!”

⁹ Mesma imagem que os professores constróem sobre suas famílias...

Ao mesmo tempo em que a personagem de Thamara diz não poder mentir à sua mãe, a personagem de Roberta afirma essa situação ser considerada “normal” na relação do adolescente com seus pais.

“Thamara: Mas eu não posso mentir para o meu pai!”

Roberta: Ah, que isso, meu, você é uma adolescente, seja uma adolescente normal! Ele não vai descobrir, meu! Seu pai é maior velhão!

Thamara: Velhão, mas ele é meu pai!

Roberta: Eu sei, mas todo velho é burro!”

Esse pequeno trecho nos permite refletir sobre vários pontos relacionados ao funcionamento do imaginário social. Em primeiro lugar, temos Thamara dizendo sobre um pai que, como figura que representa autoridade, é merecedor de respeito e, por isso, não se pode mentir para ele. O contra-argumento de Roberta fala sobre a imagem constituída em relação ao adolescente: aquele que desafia as figuras de autoridade, desobedece, com isso estabelece e fortalece uma relação de pares (com outros adolescentes) e, desta forma, marca seu espaço e posição. Temos, ainda, apresentadas imagens em relação à figura do “pai velho” e do “velho” em si: Roberta está dizendo sobre a incapacidade de um “pai velho” notar e discernir os fatos e, por isso, é possível mentir/fazer escondido; ao mesmo tempo, a forma de conceber a figura do “velho” parece refletir as maneiras como ele é pensado socialmente - aquele cujas idéias são ultrapassadas que, por não mais produzir, não tem mais a possibilidade de participar das

decisões familiares e que tem a capacidade de interação e execução de atividades reduzidas.

Em relação aos modos de entender e imaginar as famílias de usuários e não usuários de drogas pelo grupo, esses também nos mostram estar vinculados a imagens socialmente construídas que proporcionam à família nuclear a possibilidade de elaboração e manutenção de valores morais e à família dos usuários uma predisposição quase que “hereditária” ao uso (alguns dos personagens teriam pais que morreram pelo uso de drogas). Da mesma forma, fica parecendo que, para os adolescentes, o acesso às drogas por famílias ou filhos de famílias de alto poder aquisitivo é mais raro. Interessante notar que, atualmente, pesquisas indicam que o acesso às drogas por jovens pertencentes a famílias de classes altas no Brasil é bastante significativo. Uma pesquisa da Fundação Getúlio Vargas realizada em 2007 aponta para o fato de jovens universitários de classe alta pertencerem ao grupo que mais consome drogas no país. Nesse estudo, foram ouvidos 182 mil estudantes, dos quais 72,54% declararam fazerem uso de maconha, cocaína e lança-perfume¹⁰. Tais fatos presentes na vida e, portanto, de alguma forma supostamente vistos e sabidos (via tv, radio, revistas, etc) pelos adolescentes, nos levam a questionar se, de fato, o grupo pensa as famílias de usuários e não usuários de drogas da maneira apresentada ou se foi no lugar do teatro que tais concepções vieram. Talvez aqui haja um entrelaçamento de modos de dizer, pensar e apresentar que revelam a existência de imagens contraditórias que se entrelaçam: por um lado, a aparente apresentação dos posicionamentos sociais como condição para o uso ou não de drogas, mas, por outro, a vida mostrando que isso não necessariamente acontece dessa forma. E daí o questionamento: foi uma decisão do grupo no teatro apresentar o acesso ao uso de drogas

¹⁰ Referência retirada do jornal A Cidade publicado em 3 de novembro de 2007.

bem como as organizações familiares desta forma? É na condição de espaço teatral que tais imagens aparecem? De qualquer forma, na construção do enredo e da trama, os adolescentes narram a (própria) vida – vivida, experienciada na tessitura social.

O final da trama (e do drama) é marcado pelo “sucesso” em termos de posicionamento social de Thamara, que, após ser abandonada e entregue pela família à polícia, passa um período presa e após isso abandona o uso de drogas, tornando-se advogada. Fica parecendo que o grupo tenta mostrar - e com isso (re)produzir - a “crença” (será que realmente acreditam nisso?) socialmente construída de que a repressão (seja esta através da família, seja através da justiça) pode resultar no abandono do “outro lado da vida” (como chama Roberta). O que nos faz questionar se realmente acreditam isso ser possível é o contraponto que fazem ao desfecho da personagem de Roberta (e também de Nilton e Jonas). O suicídio de Roberta, ao mesmo tempo que (re)produz um modo de discurso socialmente aceito que diz sobre o uso de drogas gerar o rompimento dos relacionamentos afetivos e solidão, levanta a pergunta sobre as saídas possíveis para esta situação: o suicídio indicaria um não vislumbramento de possibilidades? No imaginário do grupo, a submissão ao uso de drogas seria inevitável para as classes menos favorecidas economicamente? Ou estavam retratando as imagens socialmente veiculadas sobre o tema de maneira a não necessariamente acreditarem/pensarem dessa forma? Ficamos ainda a questão de que a peça não demonstra uma comoção com o usuário de drogas. Não há insinuações de acolhimento, de tentativas de entendimento sobre o que está acontecendo ou uma ajuda. É sempre acusado, julgado, e seu personagem condensa tudo de “ruim”. A família é implacável: o expulsa de casa. Da mesma forma, os alunos demonstram um radicalismo no modo de argumentar e pensar as consequências

(aparentemente inevitáveis) da drogadição: caso o usuário de drogas não busque um tratamento, acontecerá com ele tudo de pior (terá uma overdose, cometerá suicídio, ficará só), mas se, ao contrário, deixar de utilizá-las, terá tudo de melhor (recuperação total, voltará à família, fará faculdade, terá uma vida feliz). Isso mostra o imaginário social em funcionamento aonde não há meio termo: o usuário de drogas é “mau”, o não usuário “é bom” e o ex-usuário “tornou-se bom”. Tal modo de pensar lembra os contos de fadas mais antigos em que as características e futuros dos personagens eram maniqueístas...

Interessante perceber que todo o enredo foi encenado durante os encontros, mas não escrito. Na ocasião em que a pesquisadora propôs que isso acontecesse, o grupo rapidamente afastou a idéia sugerida:

“Pesquisadora: (...) a gente poderia pensar no roteiro da peça, o que vocês acham?”

Grupo: A gente vai filmar?

Pesquisadora: Vamos, vamos filmar.

Pesquisadora: Vocês vão querer escrever o roteiro?

Thamara: Eu prefiro falar.

Grupo: Falar

Thamara: Escrever fica muito complicado.

Patrícia: É eu também quando eu tô escrevendo, vem na cabeça e não dá para escrever.

Thamara: É, não dá.”

O fato de não sentirem a necessidade e se recusarem a escrever o roteiro da peça pode ter múltiplos sentidos. Em primeiro lugar, a escrita, talvez pelo modo como

seja ensinada pela escola e significada pelos alunos, na relação ensino-aprendizagem, não parece ser algo de fácil elaboração. Por conta disso, torna-se bastante trabalhosa e, muito provavelmente, distante da realidade em seus objetivos e funções para os estudantes. Depois, pensamos na relação destes adolescentes na condição de atores com o enredo que construíram. As falas, os posicionamentos dos personagens, o defecho, não pareciam precisar serem registrados para que fossem memorizados. A atividade de memorização que fez com que os personagens, o roteiro e as cenas persistissem ao longo dos ensaios e da apresentação, estava relacionada não à atividade de decorar um *script*, mas sim, à maneira como experienciavam, significavam e imaginavam a vida. Por isso, parecia não ser necessário escrever. O pensado, vivido e o sentido nas relações e práticas sociais já compunham a trama:

“Thamara: (...) aí a Roberta até sugeriu o nome da peça: “O mundo dos jovens...”

Luciano: Drogados!(...)

Thamara: É, “O mundo dos jovens no dia-a-dia de hoje”

Paula: Isso, eu gostei!”

Durante todo o tempo, na composição do roteiro, ensaios e, principalmente, na apresentação do teatro para a escola, o grupo construiu os personagens de forma bastante intensa e emocionada. As falas eram representadas com muita vivacidade, mostrando-se incorporadas e apropriadas por cada um dos atores ao desempenhar seu papel. Os

sentimentos transbordavam no que era dito, nos gestos, nos corpos e nas cenas, afetando a maneira de pensar e elaborar a trama bem como a encenação de cada um dos personagens. Isso nos leva a perceber que a imaginação ancora-se, além da memória, também nas emoções para constituírem-se. Segundo Vigotski (1995), toda emoção tende a manifestar-se em determinadas imagens congruentes com o que está sendo sentido ao mesmo tempo em que as imagens servem de expressão interna aos sentimentos. Há, portanto, uma vinculação recíproca entre emoção e imaginação, na medida em que os sentimentos influenciam a atividade imaginativa e em que esta última afeta os sentimentos. Desta forma, toda emoção se serve da imaginação e se reflete numa série de representações e imagens fantásticas enquanto a imaginação se serve das emoções em uma relação de reciprocidade:

“Todas las formas de la representación creadora encierran em sí elementos afectivos. Esto significa que todo lo que edifique la fantasía influye recíprocamente en nuestros sentimientos, y aunque ese edificio no concuerde, de por sí, com la realidade, todos los sentimientos que provoque son reales, efectivamente vividos por el hombre que los experimenta”. (Ibidem, p. 23)

Por ser emocionada, a imaginação, expressa na dramatização, exerce, segundo Vigotski, a função de “catarse”: “É como se a tragédia nos levasse a praticar movimentos simultâneos para a direita e para a esquerda, levantar e abaixar ao mesmo tempo um peso, é como se excitasse simultaneamente os músculos e seus antagonistas.” (VIGOTSKI, 1999, p. 269). O teatro leva o sujeito que o observa/assiste à experiência de sensações e sentimentos contraditórios, marcados pela transformação desses sentimentos. Assim, a emoção vivida/apresentada e suscitada tem o poder de afetar quem o contempla. O sentimento contido na dramatização é um produto da maneira como tanto o artista como

o expectador interpretam e vivem o mundo, sendo uma atividade/via de elaboração do vivido/sentido:

[...] uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através da qual incorpora o ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social (ibidem, p. 315).

É, portanto, naquilo que se produz entre o ator, o autor e o receptor da obra que se estabelece o lugar do imaginário social e das significações compartilhadas.

E, assim, fomos impactados pela trama elaborada e apresentada pelo grupo. Como expectadores, fomos contagiados através das falas, dos corpos em cena e da história construída, por uma explosão de sentimentos contraditórios, produzidos nas/pelas relações sociais.

A peça foi apresentada à escola. Além de nós, outros expectadores a assistiram. Dentre eles, um grupo em especial nos interessa: como será que a trama encenada afetou/contagiou os professores que estavam em sua apresentação? É sobre isso que falaremos a seguir.

Jogos de imagens: a escola e o drama

Posteriormente à apresentação da peça de teatro, convidamos os professores a darem uma entrevista a partir da qual pudessem dizer sobre a maneira como a perceberam e também sobre como pensavam as famílias dos adolescentes que participaram do trabalho. Estiveram nas entrevistas (realizadas individualmente) a professora Rose, responsável pela disciplina de português, a professora Ivete, responsável pela disciplina de história, a professora Joana que dava aula de matemática, o professor Anderson de educação física e a professora Meire, responsável pela disciplina de Ciências.

Dentre esses professores, Rose e Joana disseram ter assistido à peça de teatro enquanto Anderson, Meire e Ivete afirmaram não tê-la visto por não estarem sabendo sobre a apresentação. Interessante aqui dizer que, embora esses professores tenham dito não saberem sobre a apresentação da peça, suas salas (as que estariam dando aula naquele momento) estavam presentes na ocasião (todas as sétimas séries estavam presentes, pois o dia e horário da apresentação foram agendados pela coordenação da escola).

Iniciaremos, então, com as falas da professora Rose em relação à maneira como percebeu a trama encenada. Quando questionada sobre o que pensou sobre o conteúdo da peça, essa professora nos disse tê-la visto positivamente no que diz respeito à possibilidade de interação do grupo, mas negativamente em relação à mensagem transmitida. Segundo ela, a peça de teatro escolheu focar somente os aspectos positivos da drogadição, não ressaltando as conseqüências negativas que podem ter na vida dos usuários. Por conta disso, disse que os alunos não tinham sido críticos na construção do

roteiro, e a professora Meire (responsável pela disciplina de Ciências), inclusive, realizou uma conversa com as salas dizendo que o grupo de atores deveria ter apresentado “aspectos mais éticos” em relação às conseqüências que o uso de drogas pode gerar. Ao que parece, para essa professora ficou a imagem de que os alunos representaram os prazeres e benefícios do uso de drogas somente:

“Rose: Então, a Meire chamou atenção de que não é só isso: ah, tudo bem, eles se drogam e se divertem, que eles deveriam ter colocado um aspecto mais ético (...) Quer dizer, não é assim mesmo, são os valores que vão passando, que a mídia passa, que a TV passa e muita coisa que o cinema norte americano passa para nós e fica sendo comum. Não é uma coisa agradável a drogadição, ela traz conseqüências graves na família, então isso foi discutido na sala de aula.”

Pesquisadora: Mas você acha que o que ficou foi que eles apresentaram mais os aspectos positivos da drogadição?

Rose: É, os aspectos positivos. Eles não foram críticos.”

No momento em que o diálogo anterior se desenrolava, a pesquisadora questionou o fato de a personagem principal ter se suicidado no término da trama, problematizando, com isso, a fala da professora que diz sobre os alunos não terem sido críticos. Rose demonstra que no desfecho da peça, bem como o que foi acontecendo durante o enredo (pais expulsando filhos usuários de drogas de casa, a personagem de Roberta ficando só, Thamara sendo presa e, posteriormente, deixando de usar drogas, etc), não ter feito diferença em relação à maneira como a peça foi concebida: focou

somente os aspectos positivos da drogadição e, além disso, a professora sugere que os alunos que a construíram não eram críticos:

“Pesquisadora: Mesmo com a personagem principal cometendo suicídio no final?”

Rose: Isso, porque ficou assim: Eles riram também, então não houve aquela dramaticidade, então, na sala de aula o que ficou registrado é que realmente para eles, a pessoa que trafica tem uma vida boa. Foi esse o discurso que ouvi de algumas alunas. (...) Mas também, a gente não tinha todos os alunos mais críticos participando, a Roberta que era uma das alunas que estava participando é uma aluna extremamente crítica, então talvez ela tivesse uma outra postura.”

Aqui fica outra contradição intrigante: Rose afirma que Roberta era uma aluna crítica, diz sobre o fato de ela estar na apresentação e dá a entender que se ela estivesse participando, talvez uma outra postura fosse possível. Esta contradição faz com que a pesquisadora pergunte:

“Pesquisadora: Você está falando da Roberta que inclusive escolheu que seu personagem se matasse no final ?”

Rose: Isso, ela tem uma visão mais crítica, é assim, ficou mais na brincadeira, então a professora achou que era importante estar ressaltando isso na sala de aula.”

Chama-nos muito a atenção a maneira como esta peça foi entendida pela professora Rose e, segundo ela, por Meire. Parece que todo o drama vivido pelos personagens no que diz respeito a suas histórias de vida, relacionamentos familiares, diferenças de posicionamentos sociais em relação ao acesso às drogas e até mesmo ao seu desfecho - que explicita a (re)produção de valores sociais que pregam a punição como algo que traz a possibilidade de abandono das drogas (Thamara ser presa e frequentar uma instituição de recuperação para usuários) - não foi visto, percebido, entendido e sentido. Ao mesmo tempo, o que foi visto, percebido e sentido cristalizou-se nas cenas em que o uso de drogas acontece (ao que parece na danceteria, quando Roberta oferece maconha à Thamara, ambas estão dançando, Roberta ensina a amiga a usar a droga e diz sobre os efeitos provocados) e daí a sensação de que a mensagem transmitida pela peça estava relacionada a uma visão não ética, não crítica e prazerosa do uso de drogas. Pelo visto, a cena em que explicitamente o grupo mostra (con)viver com o tema da drogadição (sem que isso signifique, necessariamente, fazer uso de drogas) de diferentes formas gera um desconforto à escola. A maneira como os personagens falavam – usando gírias, jargões, os gestos e movimentos dos corpos – e o conteúdo destas falas parecia chocar os professores que a assistiram. Buscando compreender por que esse sentido se impõe, vemos que uma possibilidade de interpretação está no fato de, na peça, a figura dos atores, dos personagens e dos adolescentes (a)parecer imbricada. O exercício do teatro, o colocar-se no lugar de outro nesse exercício, condensa e (con)funde imagens, reúne pré-conceitos: quem fala é o personagem, o ator ou o adolescente?

Importante dizer que durante o período de realização dos encontros do grupo, em um momento em que o roteiro do teatro já havia sido elaborado e que o estava

ensaiando, foi apresentada na escola uma peça de teatro com a mesma temática que os adolescentes pretendiam abordar¹¹: a drogadição. Os profissionais encenaram uma trama em que determinados personagens consumiam drogas, alguns morriam e outros deixavam de utilizá-la. Abordavam, ainda, a questão da gravidez na adolescência. Os alunos podem contar um pouco sobre esta peça:

***Paula:** Era assim: era uma família, o nome da peça era “Brincando com a Vida”, a família tinha uma menina que se chamava Paula.*

***Fernando:** a peça começou por causa do menino que se matou e aí o cérebro dele saía pelo nariz*

***P:** Cérebro pelo nariz?*

***Thamara:** É, mó louco!*

***Paula:** Ele fumava droga aí a mãe dele abriu a porta, assim, aí ele se jogou do terceiro andar. A última lembrança que a mãe dele teve foi o cérebro saindo pelo nariz*

***Fernando:** Tinha um personagem que estava começando a usar drogas e ele pensava que quando ele quisesse parar, parava, mas não era, ele já tava dependente das drogas. Aí, acho que a namorada dele começou a se juntar com ele e ele que ia buscar a droga. Aí um belo dia ele foi buscar a droga e mataram ele. O cara da boca, acho que ele deixou devendo alguma coisa, foi e matou ele.*

***Paula:** A namorada dele tava grávida... Ah! Teve uma parte que foi assim: A Kelly (namorada do personagem que morreu) falando para outra menina: você já fez (e bate as costas de uma mão com a palma da outra) e a outra: Eu? Sexo? Eu nunca fiz, eu sou muito nova para isso. E a Paula: Sabe como é? É só abrir as pernas e uh! (neste*

¹¹ Foi nas conversas com os alunos que soubemos da apresentação da peça na escola, por um grupo de teatro da cidade. Não houve anúncios, cartazes ou comentários dos professores sobre essa apresentação.

momento Paula imita movimentos sexuais que foram feitos pela personagem durante o diálogo).”

Pelo que é possível notar, há poucas diferenças entre o conteúdo encenado pelos alunos e pelo grupo de teatro que foi à escola. Questionamos então: Por que tal peça não foi criticada pela escola? Por que não foi entendida como uma apologia à drogadição como a dos adolescentes? Que diferentes sentidos são produzidos na escola quando essa peça e a do grupo são vistas? Por que os alunos puderam assistir a essa peça e quando encenaram a sua foram entendidos como não éticos e transmitindo conteúdos amorais? A questão aqui parece estar referida às relações de poder que marcam as práticas sociais: Quem diz o que para quem, quando e em que lugar? A quem é permitido dizer? Esse é o ponto que se mostra em foco. Para Bourdieu (2004), as relações objetivas são marcadas por relações de força simbólicas, manifestadas nas interações em forma de estratégias retóricas:

estas relações objetivas determinam no essencial quem pode cortar a palavra, interrogar, responder fora do que foi perguntado, devolver as questões, falar longamente sem ser interrompido ou passar por cima das interrupções, etc, quem está condenado à estratégia de denegação [...], a recusas de respostas rituais, a formas estereotipadas, etc” (ibidem, p. 56-57).

São as marcas das relações de força e posicionamentos sociais que definem quem pode falar o que para quem e em que contexto...

A diferença entre as peças é explicitada pelos próprios alunos:

“Paula: *Acho que a gente tirou um resumo da peça deles.*

P: *como assim?*

Paula: Eles apresentaram só que nós tiramos outro resumo, só que com personagens diferentes, diferente as falas...

P: e qual a diferença?

Paula: A diferença é que eles são funcionários e adultos e aqui é uma peça infantil.

Fernando: E eles tem mais experiência, consegue chorar na hora certa.

P: vocês estão falando deles serem atores e vocês não.

Grupo: É”

Assim, a grande diferença parece ser que tal peça foi encenada por atores que, na qualidade de profissionais, “podem” falar sobre a drogadição porque é “pressuposto” pelos professores (e daí o imaginário social em funcionamento) que não participam dessas práticas e mais: que transmitirão mensagens de julgamento negativo ao uso de drogas e não de incentivo. Ao contrário, os alunos, uma vez que no imaginário social mostram-se como tendo uma convivência com a temática e as práticas da drogadição, são vistos como aqueles que apreciam e estimulam o uso de drogas em sua apresentação. Isso ficará explícito na fala da professora Joana.

Quando questionada sobre o que pensou em relação à encenação, a professora Joana (responsável pela disciplina de matemática) nos disse, em um primeiro momento, ter achado que os alunos a apresentaram com desenvoltura, focando, em sua resposta, os aspectos da integração do grupo. Entretanto, mais adiante, no momento em que insistimos na pergunta sobre a maneira como tinha visto o conteúdo da peça, Joana disse

sobre o impacto nela causado, relacionando isso ao fato de a escola e alunos pertencerem a realidades distintas. Afirma os alunos participarem do “mundo encenado”:

“Pesquisadora: E o que você achou do conteúdo da peça?”

Joana: (silêncio)

Pesquisadora: O que eles escolheram encenar, o que eles falaram, o que você achou disso?

Joana: De uma certa forma, eu acho que é o que eles vivenciam, né, no dia a dia deles. Então é a realidade deles, muitas vezes é até uma coisa distante para a gente, choca, mas é a realidade deles.”

Aqui Joana demonstra estar distante do que ali foi apresentado (inclusive quando supõe que os alunos vivem a drogadição sem saber se isso acontece de fato). Ao dizer isso, traz para foco uma prática (re)produzida na escola: o afastamento e até mesmo desconhecimento do que é experienciado, pensado e sentido por seus alunos e famílias fora das dimensões escolares, junto com uma tentativa de ocultamento dessas realidades de maneira a fazer de conta que elas não existem e não têm a ver como o conteúdo moral e didático ensinado pelo corpo docente. Assim, as estratégias de lidar com o drama encenado podem ser não o percebendo por completo – como faz a professora Rose e Meire ou impactando-se com a distância e a diferença vivida entre alunos e professores, como diz a professora Joana. Conforme citado anteriormente, um outro aspecto que nos chamou atenção na fala de Joana foi a crença aparente de que os alunos vivenciam o que foi encenado. Ao mesmo tempo em que afirma a escola estar distante de suas realidades,

demonstra acreditar que o grupo participa, de alguma forma, do mundo da drogadição, que esse é o “mundo dos jovens”.

Em relação à professora Meire, que foi citada na fala de Rose pelo fato de ter tido uma conversa com as salas salientando os aspectos negativos da drogadição e enfatizando a trama ter focado somente os aspectos prazerosos, esta, quando questionada sobre o conteúdo da peça, para nossa surpresa, disse não tê-la assistido:

“Meire: Eu não vi a peça não.

Pesquisadora: E você soube alguma coisa sobre a peça?

Meire: Não, não soube nada.

Pesquisadora: Estavam a Thamara, o Fernando, o Luciano, a Roberta , a Patrícia e a Paula... eles mesmos montaram o roteiro da peça...

Meire: Não sei de nada mesmo...”

Em conversa posterior a essa tida com os professores e os alunos, entretanto, esses confirmaram tanto a presença de Meire na apresentação como a questão de ela realmente ter chamado a atenção do grupo e dos demais alunos em relação aos pontos citados.

O fato de Meire não querer dizer sobre o que pensou e fez em relação à peça encenada, assim como o fato de alguns professores terem dito não estarem na apresentação nos levam a questionar os motivos pelos quais isso teria acontecido: O impacto da trama teria calado estes professores? Seria o distanciamento, o não querer pensar ou dizer sobre o drama encenado um modo de lidar com o problema? E Meire,

que parece ter tido como estratégia para lidar com o conteúdo apresentado transformá-lo em uma crítica moral e politicamente correta, por que não abordou este tema na entrevista? Ou: que imagens tais professores constituíram sobre a pesquisadora para que não dissessem o que estavam pensando sobre a encenação?

Há uma diferença entre o modo como os professores analisaram a peça para os alunos e o modo como o fizeram para a pesquisadora. Para os alunos, houve um discurso de julgamento moral em relação ao encenado. Para a pesquisadora houve o silêncio ou a afirmação de que o mundo da drogadição é o que os adolescentes vivem. Essa contradição e, especificamente, o silêncio dos professores nos fez refletir tanto sobre o fato do tema da drogadição ser tomado pela escola como um tabu, como sobre o lugar da pesquisadora na escola e neste trabalho: uma pessoa desconhecida para os professores, autorizada pela coordenação para estar lá, com vínculos anteriormente construídos tanto com a escola (conhecimento há muitos anos da coordenadora pedagógica) como com os alunos, psicóloga e vinda da UNICAMP. Tal lugar, inescapavelmente, remete a imagens de poder que podem ser vistas e sentidas pelos professores, de modo a produzirem uma tentativa de dizer/atender às expectativas que imaginavam que a pesquisadora tivesse em relação as suas respostas, ao mesmo tempo em que estavam sem referências sobre quais seriam estas (O que era certo dizer naquele momento? Qual a resposta mais adequada?). Segundo Orlandi (2006), uma argumentação é presidida por três pontos: a relação de forças (ou os lugares sociais e posição de cada um dos interlocutores no discurso), a relação de sentido (ou o “coro de vozes” em um dizer; a relação que existe entre os vários discursos) e a antecipação. Por antecipação, Pêcheux entende uma estratégia a partir da qual o locutor experimenta o lugar do ouvinte supondo o que o este irá pensar, a partir de

seu próprio lugar, ou seja, é a forma como o locutor “representa as representações de seu interlocutor e vice versa”. Assim, a antecipação refere-se ao mecanismo em que, em termos discursivos, o locutor pretende saber a relação existente entre o que o interlocutor vai dizer e o seu lugar e isto vai constituir o seu próprio (do locutor) dizer. (Orlandi, 2006) Já Bourdieu (2003) fala sobre a existência de uma “dissimetria social” entre pesquisador e pesquisado quando o primeiro ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, principalmente no que diz respeito ao capital cultural. Segundo o autor, “ o mercado dos bens lingüísticos e simbólicos que se institui por ocasião da entrevista varia em sua estrutura em relação objetiva entre pesquisador e pesquisado ou, o que dá no mesmo, entre todos os tipos de capitais, em particular os lingüísticos, dos quais estão dotados.” (idem, p. 695) Pensamos que estas imagens e a “dissimetria social” existente entre a pesquisadora e os professores podem tê-los silenciado na conversa sobre a peça de teatro. Perceber isto nos oferece a difícil tarefa de, na medida em que percebemos e enfrentamos o lugar que, como pesquisadores, nos é *inexoravelmente destinado no mundo social*, transportarmo-nos “[...] em pensamento ao lugar onde se encontra o objeto [...] e tentamos tomar assim seu ponto de vista, isto é, compreender que se estivesse, como se diz, no seu lugar, ele seria e pensaria, sem dúvida, como ele” (idem, p. 713)

Por conta do que foi dito pelos professores, retornamos aos alunos para questioná-los sobre o ocorrido na escola. Neste momento, vamos dar voz ao grupo para dizerem o que pensaram sobre o impacto causado pela peça nos professores. Iniciamos nossa conversa perguntando o que haviam sentido e pensado em relação ao modo como a escola havia percebido a trama:

“Pesquisadora : Eu chamei vocês aqui porque eu estive conversando com o professores sobre o que eles acharam da apresentação da nossa peça de teatro e uma professora disse que soube que outra professora chamou a atenção de vocês por conta do conteúdo da peça. Ela me disse que teve a impressão de que a peça só mostrava o lado bom do uso das drogas e que conversou com vocês sobre isso. Eu queria saber o que aconteceu, o que foi dito para vocês e o que vocês pensam sobre isso. Quero saber o que vocês sentiram por parte da escola em relação ao conteúdo da peça .

***Luciano:** Foi a Meire que chamou nossa atenção.*

***Pesquisadora:** A Meire viu a peça?*

***Grupo:** Viu.*

***Fernando:** Uma professora me falou que essa peça era muito forte para ser passada na escola! Que não era pra passar na escola, que mostrou muito as drogas.*

***Luciano:** Que a escola não era lugar.”*

A escola “não é lugar”. Aqui parece estar sendo dito pela escola que nela não cabe o que é vivido, pensado e sentido pelos alunos. As práticas e relações sociais experienciadas fora de seus muros são consideradas tabus.

A dificuldade de acolhimento do que é experienciado fora do contexto escolar pode estar relacionado ao fato de que estas experiências dizem respeito a um “outro” o qual não se conhece, não se sabe como lidar. Elas “chocam”, são distantes, como diz a professora Joana. A partir daí, a estratégia encontrada pela escola para lidar com este “outro” o qual desconhece é negando, julgando moralmente o que vive, diz e pensa ou

assumindo efetivamente que pertence ao mundo da drogadição. Entretanto, de uma forma ou de outra, apresentam nos modos de conceber e lidar com os alunos seus próprios valores de classe. Como diz Bourdieu (1998, p. 54) “produtos de um sistema voltado para a transmissão de uma cultura aristocrática em seu conteúdo e espírito, os educadores inclinam-se a desposar seus valores, com mais ardor talvez porque lhe deve o sucesso universitário e social”. Com isto, a escola termina por excluir este outro, na medida em que (re)produz em seus discursos e práticas valores pertencentes às classes mais favorecidas economicamente: “ Ideologia em estado prático, produzindo efeitos lógicos que são inseparavelmente efeitos políticos, a taxinomia escolar encerra uma definição implícita de excelência que, constituindo como excelentes as qualidades apropriadas por aqueles que são socialmente dominantes, consagra sua maneira de ser e seu estado.” (idem.p 196)

E Luciano faz a pergunta que está na boca de todos nós:

“Luciano: Mas se a escola não for o lugar de falar isso vai ser aonde? Vai ser aonde? Não é?”

O grupo afirma não concordar com os professores quando estes dizem a peça ter focado somente o lado “bom” do uso de drogas. Ao contrário, colocam terem propositalmente escolhido apresentar os dois lados, mas dando ênfase ao lado “ruim” para que as pessoas percebessem que o uso de drogas traz problemas à vida:

“Fernando: Eu acho que nós mostramos os dois lados, o bom e o ruim.

Thamara: *Eu acho que o ruim foi o que teve mais tempo.*

Todos: *Eu também!”*

“Thamara. *É, porque a parte que a gente mais trouxe foi o lado ruim, porque aí a pessoa pára e pensa: eu vou ficar usando isso pra quê? Pra perder a minha família? Pra perder meus amigos? Pra depois eu me matar? A pessoa tem que parar e pensar o que ela quer da vida, se quer construir uma vida boa, se eu quero ter minha família, meu emprego, e não depender de ninguém.”*

Do ponto de vista do grupo, o “lado ruim” é preciso ser dito, mostrado e não ocultado para que o outro possa pensar sobre ele. Neste momento, Roberta argumenta a questão do uso de drogas estar posta na vida, mostrando-se presente nas relações sociais e veículos de comunicação, inclusive. Assim pensamos que a (con)vivência com a temática da drogadição, como diz Roberta, refere-se a tudo que é feito, falado, divulgado e proclamado na TV, rádio, nas relações, etc. Isto significa dizer que não necessariamente é preciso ser um usuário de drogas (não fizemos uma investigação com a finalidade de comprovar esta prática pelos alunos do grupo) para que se entre em contato com o tema:

“Roberta: *Eu acho que esse é o nosso dia a dia, a gente está cercado por isso, tá na televisão, a gente fala sobre isso, então tem duas opções: ou a gente fala de uma maneira clara – que é falar com educação na escola- ou agente fala de uma maneira mais absurda, vulgarizada.”*

Thamara fala terem pensado no público a quem a apresentação foi destinada. Seria um público pertencente à mesma faixa de idade, que compartilharia o mesmo momento de vida. Pensamos que o fato de decidirem não apresentar a peça ao teatro a toda a escola mostra uma sensibilidade em relação às crianças: parecem estar alertas para o outro no sentido de saberem que os menores precisam ser preservados do que ali seria representado:

“Thamara: Eu não achei pesada porque é o que a maioria do pessoal da nossa idade tá fazendo agora. Se fosse para o primário eu até poderia falar que tava pesado, mais ninguém é criança mais aqui!!!”

Mas porque a escola diz para não falarem nem para os adolescentes? Por que o drama encenado seria “pesado” também para este público? Roberta responde a estas questões. Na verdade, as pessoas que a assistiram não esperavam nem o drama apresentado nem o desfecho que teve (suicídio da personagem). Era aguardado um final feliz:

Roberta: O que eu achei interessante é que tipo assim: independente de ser um teatro, a vida não é uma novela, e nem um filme, então teria que ter um final trágico até para dar um chacoalhão nas pessoas. Acho que elas esperavam e queriam um final feliz: então todo mundo se recuperou! E não é isso mesmo! Não é isso que acontece! Nem sempre a gente consegue levantar depois de ter usado. Então eu acho que todo mundo esperou um final mais feliz...

***Thamara:** Todo mundo pensa que é igual novela com final feliz, mas ninguém quer cair na real!*

Roberta parece falar sobre a distinção entre a vida, o teatro e a novela e, ao mesmo tempo, do teatro aqui funcionando como um representante do que pode acontecer e de como percebem, imaginam a realidade. Dá-nos a entender que fala do lugar de um “performer”, ou seja, do lugar daquele que diz e age em seu próprio nome (como artista e pessoa) e assim se dirige a um público.

O grupo relata ter percebido o impacto da peça na platéia. Os adolescentes dizem, após a apresentação, as pessoas terem permanecido por um tempo em silêncio:

***Thamara:** Deu para perceber pela cara das pessoas, pela cara de surpresa!*

***Roberta:** Deu para perceber porque quando a gente terminou a peça, demorou um pouco para as pessoas começarem a bater palma.*

***Thamara:** Demorou!*

***Patrícia!** Eles ficaram chocados.*

***Thamara:** É , assim que acabou a peça todo mundo ficou assim em choque, ficou um olhando para a cara do outro tipo assim, esse é o final??? Um final triste.”*

Um final triste, em que a personagem principal comete suicídio e que foi escolhido ser assim representado. Os adolescentes sabiam a idéia que queriam transmitir. Queriam que os expectadores refletissem sobre o conteúdo encenado, que o drama

extrapolasse a apresentação. Era preciso falar “a real”. O teatro seria o lugar de apresentar, problematizar e fazer pensar sobre a realidade:

“Roberta: Minha intenção era essa: que morte no final se sobreposse (sic) ao resto da peça e que as pessoas fossem para casa refletindo sobre isso. Não teria graça o teatro se fosse uma coisa que você não pensasse depois, ou pensasse então eu vou fazer porque já que eles estão falando que se recuperaram então eu vou fazer e me recuperar depois.

Thamara: Não tem que ter dó de ninguém, tem que falar logo a real! Se a pessoa entrou nessa vida ela não vai sair nem tão fácil. Tem pessoas que sai, mas é muito difícil.”

... mas e os professores estariam preparados para ouvir e se deparar com a realidade apresentada?

“Pesquisadora: E vocês acham que os professores estão preparados para ouvir a real?

(Silêncio)

Patrícia: Eu acho que eles não estão preparados porque eles ficaram muito chocados, parece que eles esperavam que fosse tudo um conto de fadas.

Roberta: (...) Os professores, eu acho assim, que eles estão com a cabeça fechada pensando que os alunos não são tão com capacidade para entender isso. Eles

pensam que a gente não tem essa capacidade, mas se a gente começar a mostrar, eu acho que a cabeça começa a abrir um pouco mais.”

Os professores estão com a “cabeça fechada”. No entendimento do grupo, os professores estão “com a cabeça fechada” por acreditarem que eles (alunos) não possuem condições de entender, elaborar e representar o que está se passando na vida. Entretanto, a situação indica ser ainda mais grave: a imagem de “incapacidade” que é construída e atribuída aos alunos nas/pelas práticas sociais, parecem se estender para todas as possibilidades destes, de maneira à escola pensar, dizer e se relacionar com eles do ponto de vista da inabilidade, da não potência para o entendimento, reflexão e, conseqüentemente, para o desenvolvimento:

“Thamara: Muito professores falam que a gente não têm capacidade de fazer nada, e foi um choque para eles porque a gente pensou nisso. Na sala de aula a gente não faz nada – porque eu não faço nada não, eu só fico zuando – e então para eles foi um choque: nossa, esses alunos fazer isso! E isso é bom para eles vêem que nós não somos mais aquelas crianças, que a gente já sabe a realidade e que eles não precisam ficar escondendo nada da gente porque a gente estamos prontos para ouvir qualquer coisa. Eles pensam: Ah, não pode falar isso para eles porque eles vai se assustar! É por isso que a professora do Fernando falou que a peça era muito forte. Não era forte!

Roberta: Eles não sabiam que a gente tinha capacidade para inventar um final assim tão chocante. Mas o objetivo era esse, a gente escolheu esse final! Não foi assim

agente escolheu esse final porque ela pediu para a gente escolher (aqui Roberta se refere a pesquisadora). A gente tem que falar a realidade! Essa foi a intenção!”

Esta imagem de “incapacidade” constituída pelos professores em relação aos alunos reflete e reitera práticas marcadas por relações de poder que terminam construindo os denominados por Bourdieu de “excluídos no interior”. Segundo ele (2003), o processo de eliminação na escola foi sendo diluído com o tempo e isto fez com que esta instituição fosse habitada por excluídos que vivem as contradições e conflitos relacionados a uma escolaridade sem finalidades nela mesma: “a crise crônica da instituição escolar representa o lugar e é a contrapartida dos ajustes imperceptíveis e muitas vezes inconscientes da estrutura [...]”. Com isto, são instauradas “práticas de exclusão brandas, ou melhor [...] contínuas, graduais e sutis, insensíveis, tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são suas vítimas”. (ibidem, p. 482 - 483) A escola passa, então, a excluir “de forma continuada, a todos os níveis do curso e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas”, constituindo com isto os “marginalizados por dentro” (idem, p. 485). Interessante ressaltar aqui que é justamente Roberta, cuja personagem comete suicídio, que afirma que, caso mostrem para os professores o que pensam, talvez estes comecem a “abrir um pouco mais”. Esta fala parece dizer sobre uma esperança de mudança...

Neste momento, nos ficam as contradições ou os jogos de imagens que vão sendo construídos pela escola e pelos alunos em relação à peça de teatro e a eles mesmos (alunos). Pêcheux (1990) afirma que o discurso é marcado pelos lugares e posicionamentos que os sujeitos que falam ocupam/representam na dinâmica das

interações e práticas sociais. Estes lugares, para o autor, são colocados em jogo no processo discursivo sob a forma de imagens: Quem sou eu para lhe falar assim? Quem é ele para que eu lhe fale assim? Quem sou eu para que ele me fale assim? Quem é ele para que me fale assim? (idem, pag. 83). Desta forma, determinados professores (Rose e Meire) pensam a peça ter focado os aspectos positivos da drogadição. Os alunos demonstram terem escolhido dar ênfase aos aspectos negativos da drogadição para fazerem a platéia refletir sobre o assunto. Ao mesmo tempo, sentem e dizem sobre os professores subestimarem sua capacidade de pensar e problematizar a realidade, enquanto estes últimos dizem os alunos não terem sido críticos nem éticos na apresentação da peça. Enquanto os adolescentes imaginam que a escola pensa que eles não têm condições para elaborar a realidade, aparece a escola, personalizada na figura dos professores, que não consegue entrar em contato e lidar com o que vivem e convivem. Imagens que se intrecruzam e afastam. Imagens que mostram um distanciamento de realidades, expectativas e concepções.

Este distanciamento, no entanto, não aparece em relação às formas de entendimento da peça de teatro somente. O próximo capítulo colocará em foco mais um ponto dos jogos de imagens que vão sendo construídos na escola. Nele, apresentaremos e problematizaremos os modos como os professores pensam e dizem sobre os alunos do grupo e suas famílias e sobre o que os adolescentes imaginam que os professores pensam sobre eles e suas famílias.

Jogos de imagens: a escola, a família, o grupo

Na entrevista realizada com os professores sobre o que pensaram em relação à peça de teatro apareceram falas em relação ao modo como concebiam as famílias de seus alunos, seus alunos em si, as crianças, suas famílias (dos próprios professores) e a si mesmo como pais e mães, o modo como concebiam o seu trabalho como professores e a relação entre o posicionamento de classe e as famílias de seus alunos.

Deixemos que os professores nos falem sobre estas imagens:

Professora Ivete:

“I: (...)Então você tenta de todos os meios. Chama a família e você percebe uma família desestruturada.

P: O que é uma família desestruturada, Ivete?

I: Separada, não tem pai, o pai às vezes é doente, alcoólatra, casos de falta de emprego (...)”

Professora Meire:

“M: Olha, eu acho que eles são um pouco abandonados. Não por conta do não gostar ou do não querer, mais pelo corre-corre do trabalho, porque a maioria das mães e dos pais trabalham e então eles não conversam.(....) Muitos tem problema que os pais são separados ou um dos pais morreu, mora com a avó, então isso traz problemas para eles.

(...)

“M: (...) Eu acho que no geral a família não cuida do lado afetivo de carinho mesmo. A maioria por falta de tempo, mas uma maioria também por achar que não

precisa, não precisa ficar abraçando, nem beijando, nem olhando o caderno, nem nada!”

Professor Anderson:

“A: É a falta de limites e também a mulher hoje não fica dentro de casa ela sai para trabalhar e com essa libertinagem essa falta de moral, muitas vezes a mulher fica sozinha. O marido se separa da mulher ela tem que cuidar dos filhos e tem que ir a luta! Mas aí o pai vai estar ausente e ele também já tá com outra. Um só fica difícil.”

Chama-nos a atenção o modo como os professores anteriores pensam, conceituam e atribuem valor ao que seria uma família “estruturada” e, portanto, que parece ser a “ideal” para a presença dos filhos na escola e para a garantia de seus desempenhos escolares. Esta família seria aquela que se mostra atenta, afetuosa, impõe limites, é organizada, possui uma religião, detentora de uma condição econômica relativamente favorável, acompanha o que está acontecendo com os filhos na escola, propicia situações de lazer a eles, não permite que estes trabalhem em casa e, principalmente, que tem a forma nuclear de organização (pais morando juntos, com seus filhos e responsáveis pela educação dos últimos). As demais formas de organização – pais que são separados, que permanecem a maior parte do tempo fora de casa em seus trabalhos, que pedem a ajuda dos filhos para o cuidado da casa e da família - parecem ser, para estes professores, responsáveis pelo baixo rendimento escolar dos alunos, manifestações de raiva em relação aos pais e, ainda, pela rebeldia, falta de organização, falta de responsabilidade e desinteresse pela escola.

Nas falas dos professores, os pais dos alunos são descritos como aqueles que não conversam com os filhos; são irresponsáveis por não fazerem os filhos irem à escola; não comprometidos com a família e escola; não acreditam que na escola o conteúdo aprendido facilitará a vida do filho; distantes de seus filhos por passarem a maior parte do dia trabalhando; não consideram importante dar carinho/afeto aos filhos; não possuem religião; não ensinam/impõem aos filhos organização, limites, horários; não conversam com seus filhos; não possuem conceitos morais (acham que muitos são promíscuos); deixam os filhos “se virarem”; não se importam com os filhos e as mães casaram grávidas ou engravidaram ainda muito novas.

Tais formas de pensar a família e os pais de seus alunos mostram o imaginário social em funcionamento, uma vez que (re)produzem conceitos, imagens e significações historicamente constituídas e compartilhadas sobre determinada instituição e instância social.

Áries (1981) oferece subsídios para o entendimento das transformações sociais ocorridas na organização familiar e com isto ajuda a compreender as imagens e qualificações que são produzidas atualmente em relação à família nuclear e não nuclear. O autor analisou a construção dos vínculos e estruturação da instituição familiar em determinados períodos históricos. Segundo ele, durante a Idade Média a família cumpria a função unicamente de garantia de perpetuação e transmissão da vida, de modo que a experiência coletiva mostrava-se mais valorizada do que a privada. Nesta época, habitavam em um mesmo local um número bastante grande de pessoas, mesmo que não diretamente pertencentes à mesma linhagem. Os espaços físicos eram compartilhados por todos da casa. Neste momento, os sentimentos de privacidade e intimidade ainda não

havam sido elaborados tal como vividos atualmente. Quanto às crianças, estas eram integradas à vida e ao trabalho dos adultos assim que fosse definido não dependerem mais da ajuda das mães ou avós. A partir do início dos tempos modernos, entretanto, vão se construindo nas relações e necessidades sociais o interesse e a preocupação com a educação dos filhos: “passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos” (idem, p. 277). Interessante perceber aqui como nas falas dos professores sobre o que pensam ser a criança estão presentes estas idéias:

Professora Ivete:

“I: (...) a criança é imatura, ela precisa de apoio, ela precisa de cobrança, ela precisa de orientação! E estas crianças as quais eu estou me referindo, elas ficam perdidas, elas não têm cobrança por parte do pai, elas não acreditam(...)”

(...)

“ I: A criança sem maturidade precisa de alguém que cobre isso, de uma família.”

Com o tempo, a preocupação com a educação fez com que a família assumisse a função moral de “*formar corpos de almas*” (idem). Novos sentimentos (relacionados à preocupação e cuidado com os filhos) foram sendo criados nas relações familiares a partir daí. As famílias passaram a retrair-se e até mesmo a opor-se ao convívio social, organizando-se como um “grupo nuclear”: “O clima sentimental era agora completamente diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse

nascido ao mesmo tempo que a escola, ou ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola” (idem, p232). Era o surgimento da organização familiar nuclear que, como produto de transformações nas ações e relações concretas da vida, constituiria novas imagens, pensamentos e significações nos indivíduos sobre o conceito de família. Como é possível perceber, então, este modelo de organização bem como sua valorização não existiram sempre, mas são uma construção histórica e, por conta disso, estão presentes atualmente nos discursos sejam eles institucionais (como aqui pode ser visto através da fala dos professores) e/ ou individuais. Tais discursos refletem e refratam um conjunto de “significações imaginárias sociais”, entendidas por Castoriadis (1982, p. 173) como sendo:

nas e pelas coisas – objetos e indivíduos – que as presentificam e as figuram, diretamente ou indiretamente, imediatamente ou mediadamente. Elas só podem ser mediante sua “encarnação”, sua “inscrição”, sua apresentação e figuração em e por uma rede de indivíduos e de objetos que elas “informam” [...] indivíduos e objetos que só são em geral e só são o que são mediante essas significações.

Desta forma, cada sociedade define e elabora imagens do mundo em que vive (natural e social), tentando construir um conjunto significante, dos quais fazem parte, de objetos, seres, etc. que importam e fazem parte da vida coletiva: “esta imagem, esta visão mais ou menos estruturada do conjunto da experiência humana disponível, utiliza as nervuras racionais do dado, mas as dispõe segundo significações e as subordina a significações que como tais não dependem do racional [...], mas sim do imaginário.” (idem, p179)

Os professores não disseram somente sobre o que imaginavam em relação à família dos alunos. Falaram também sobre como seus alunos eram vistos:

Professora Josi:

“J: Muitas vezes eles vivem com os pais e sofrem essa ausência no plano emocional, de amor, de carinho, atenção...”

Professora Meire:

“M: Eles vêm o que querem na televisão, dormem na hora que querem, não tem aquelas organização de casa e de família. Muitos cuidam dos irmãos por uma obrigação e não porque gostam deles. Cuidam porque é um entrave na vida e isso limita de brincar e aí chega aqui é onde eles querem brincar, chamar atenção, aquilo que eles não vivem. Vários aqui esquentam comida para o irmão, levam e buscam na escola. Eles não tem lazer, perguntam o que fizeram, e eles dizem ah, joguei bola na rua, poucos falam que foram passear. Não vão. Eu acho que eles são largados mesmo, tendo que assumir responsabilidades que não têm idade, de repente são tratados como adultos e quando tem o comportamento de criança também não podem. Então eles ficam rebeldes porque não têm família.”

(...)

“M: Uns até chegam a falar: eu odeio o meu pai! Associam um dos pais a uma planta que não gostam por exemplo.”

Professor Anderson:

“A: Você pode ver pelos meninos aqui: alguns deles têm roupas boas, mas os de comunidades mais carentes passam a semana toda usando a mesma roupa, são fedidos, sujos de lama...”

Durante a conversa, demonstraram que acreditavam os adolescentes serem abandonados/largados pelos pais; tratados como adultos em casa - tendo que se responsabilizar pelo cuidado dos irmãos e realizarem tarefas sem desejarem ou estarem preparados para isto; sem limites (“fazem o que querem”); muitas vezes (os mais carentes economicamente) sujos, sem hábitos de higiene; “perdidos”; alguns como não gostando dos pais; como aqueles que não possuem oportunidades para brincar, se divertir, passear e ainda como aqueles que sofrem a ausência dos pais – sentem falta de amor, afeto, carinho. Na escola, eram vistos como indisciplinados, não organizados em suas atividades e horários, querendo brincar por não o fazerem em casa, desejando chamar a atenção por não possuírem atenção em casa e rebeldes.

Tais imagens também dizem e (re)produzem crenças, valores e formas de entendimento que são característicos e compartilhados por determinados grupos sociais que ocupam determinadas posições de poder (cultural, econômico, político, etc). Thin, (2006) ao estudar a relação entre as famílias populares e a escola coloca que esta relação envolve o confronto entre dois grupos que ocupam posições diferentes no espaço social: de um lado, os professores, membros de classes médias e, de outro, as famílias populares, pertencentes a classes mais desprovidas economicamente e mais dominadas socialmente. Por conta disso, não seria somente o capital cultural ou o escolar que estaria em jogo neste encontro, mas o conjunto das práticas socializadoras das famílias que estão implicadas na relação entre pais e professores. Assim, as relações existentes entre a família e a escola seriam marcadas por um confronto desigual, uma vez que as práticas dos pais quando apresentadas à escola (que possui sua própria concepção em relação às normas valorizadas socialmente e tidas como

“corretas”) aparecem como incoerentes, embora sejam explicadas por si mesmas e possuam uma lógica própria de funcionamento. Segundo o autor, esta confrontação seria desigual no sentido de que:

as práticas e lógicas escolares tendem a se impor as famílias populares. Ela é desigual no sentido de que os pais tendo um pouco (ou nenhum) domínio dos conhecimentos e das formas de aprendizagem escolar e dominando mal as regras de vida escolar, são, não obstante, obrigados a tentar participar do jogo da escolarização, cuja importância é grande para o futuro de seus filhos. [...] Ela é desigual ainda porque os pais têm o sentimento de ilegitimidade de suas práticas e de legitimidade das práticas dos professores (ibidem, p. 215).

Ao mesmo tempo, as práticas e lógicas socializadoras das famílias de classes populares, em muitos momentos, opõem-se às escolares:

Essas lógicas socializadoras populares enraízam-se e perpetuam-se por meio da socialização familiar, das condições sociais de existência que se afastam das lógicas escolares e da própria escolarização (ou da falta de escolarização) dos pais, que está na base de sua relação com a escola, mas também com a linguagem escolar (ibidem, p. 217).

Desta forma, o autor afirma que em contradição com a escola que tende a fragmentar o momento da aprendizagem e o momento da prática, a socialização familiar popular acontece através das ações cotidianas, por intermédio da interação entre adultos e crianças, sem separações entre a vida da família e do bairro. Em relação à autoridade dos pais sobre os filhos, ela se apóia em uma ação de vigilância e práticas de controle do comportamento. Embora existam poucas regras que dirijam momentos específicos da vida da criança, os limites, quando infringidos, geram diversas formas de repressão física e verbal. Assim, este modo de autoridade mostra-se intrinsecamente relacionado ao contexto ao qual se aplica, podendo ser exercido somente com a presença física dos pais. No que diz respeito às práticas languageiras, as famílias as

utilizam de maneira fortemente ligada aos acontecimentos vividos no momento ou que foram experienciados em conjunto: “ligada a essa forte contextualização dos discursos, a linguagem é caracterizada por muitos subentendidos [...] além disso, a comunicação com as crianças não surge de uma comunicação pedagógica mas de uma comunicação prática que visa a troca, antes de qualquer outra finalidade” (idem, p 219). Além do mais, a vivência do tempo por estas famílias também mostra-se diferente do que é exigido e valorizado na escola. Determinadas famílias possuem formas de lidar e se organizar no tempo diferentes da regularidade exigida na escola através de calendários, sucessão de atividades e controle das horas. Isto acontece principalmente em famílias em situações muito precárias de vida, em que a maioria de seus membros não possui emprego e/ou trabalho estável. A exclusão do mundo do trabalho produz novas formas de lidar com o tempo, quando os indivíduos passam a viver e preocupar-se em garantir a subsistência de cada dia.

Percebe-se, então, que os modos dos professores enxergarem, conceberem e imaginarem os alunos, suas famílias e seus corpos estão impregnados de conceitos e ideologias de classe que são (re)produzidas de maneira a não se ter consciência disto. Tratando especialmente da questão do corpo, este, ao ser visto como sujo, sem higiene e analisado esteticamente segundo as características étnicas, passa a ser julgado e a designar quem é, quais as qualidades e potencialidades do aluno que o possui. Assim temos, por exemplo, os professores concebendo Patrícia que possui pele e olhos claros como inteligente, pertencente a uma família estruturada e correspondendo, portanto, as exigências e expectativas da escola. Enquanto isto, Paula e Thamara que possuem características étnicas negras e menor poder aquisitivo que Patrícia são consideradas e

vistas como alunas com baixo desempenho, não inteligentes, etc. Para Bourdieu (1998, p.193):

O hexis corporal é o suporte principal de um julgamento de classe que se ignora como tal: tudo se passa como se a intuição concreta das propriedades do corpo percebidas e designadas como propriedades da pessoa estivessem no princípio de uma apreensão e de uma apreciação globais das qualidades intelectuais e morais.

Ao mesmo tempo, os professores entrelaçavam os modos de olhar as características físicas e o desempenho do aluno na escola com o pertencimento à determinada classe social:

Professora Ivete:

“I: (...) o aluno chega para mim e diz que não tem dinheiro para comprar uma folha vegetal (...) é a questão econômica que está influenciando na vida desses pais e que atinge os filhos.”

P: No quê influencia? Você consegue perceber?

I: Na falta de responsabilidade, de compromisso, às vezes até na crença de que aquilo que ele vai aprender vai facilitar a vida dele, que vai ser importante mais tarde.”

Professor Anderson:

“A: Aí é que tá... (silêncio) Isso eu acho que é coisa de classe social. Se a comunidade está inserida em um lugar aonde há uma baixa formação, infelizmente você vai ter uma péssima formação da criança também. Aonde tem uma formação melhor, a comunidade é outra.”

(...)

“A: Você pode ver pelos meninos aqui: alguns deles têm roupas boas, mas os de comunidades mais carentes passam a semana toda usando a mesma roupa, são fedidos, sujos de lama...”

Ao que parece, imaginam que pertencer a uma classe de baixo poder aquisitivo faz com que os pais sejam menos responsáveis e comprometidos, resultando em filhos com “pior formação” e não possuindo a crença de que a escola possibilitará a eles um futuro melhor. Estas concepções e imagens constituídas e (re)produzidas fazem com que a escola termine servindo a quem satisfaz determinadas exigências de organização familiar, formas de conduta, características físicas e, conseqüentemente, como diz Bourdieu, que possuam um determinado nível de capital cultural. Por conta disto, diz o autor:

ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social e operando uma seleção que – sob as aparências de equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra e que é altamente reconhecida como tal, [...] ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade” e legitima a transmissão da herança cultural. [...] Além de permitir a elite se justificar de ser o que é, a “ideologia do dom”, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes menos favorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior e persuadindo-os de que eles devem seu destino social (cada vez mais estreitamente ligado a seu destino escolar) à natureza individual e a falta de dons (BOURDIEU, 1998, p. 58-59).

O distanciamento existente entre a escola, os adolescentes e suas famílias (presentes nos modos de dizer, pensar, imaginar, conceber, lidar, etc) parece fazer com que os professores sintam-se sozinhos em suas tarefas de formação e com poucas esperanças em relação às possibilidades de participação e desempenho de seus alunos:

Professora Ivete:

I: *Nós educadores sozinhos não conseguimos nada sem os pais, sem essa estrutura! Devido a fase que esta criança está passando que noção tem de maturidade ainda, ela necessita de toda essa estrutura que não existe!*

(...)

A criança sem maturidade precisa de alguém que cobre isso, de uma família. Se não tiver isso, não vai, nós não conseguimos sozinhos. É muito difícil.”

Um estudo realizado por Bourdieu oferece um contraponto a esta questão: quando a escola acredita e investe em seu aluno (em relação a suas capacidades e potencialidades), este e sua família passa a ver mais sentido na função escolar e, conseqüentemente, a acreditar em suas possibilidades. A questão aqui vista, entretanto, parece ser a sensação de desesperança e impotência sentida tanto por parte da escola (que afirma que sozinha não dá conta) como por parte dos alunos e suas famílias (que se sentem diminuídos pelo que são).

Outro ponto importante a ser considerado nas falas dos professores refere-se à percepção de que o dizer sobre as famílias dos alunos provocou um movimento de pensar, olhar e dizer sobre a sua própria forma de organização e vinculação familiar:

Professor Anderson:

A: *Não sei se eu estou pedindo demais, mas eu sempre fui pobre e meu pai falava a única coisa que você vai me honrar, filho é você dar respeito para as pessoas, se você encontrou o lugar limpo, mantenha limpo, se você encontrou a porta fechada, bata para entrar, meu pai, uma pessoa que não teve muita educação, mal e mal o primário, me falou isso. Quer dizer, o pai e a mãe tem que ter uma preocupação, não é porque é humilde que descambou.*

P: E no seu caso não foi a classe social que determinou a falta de limites ou o acompanhamento de sua família?

A: Não... porque na...na...na.... na época em que eu estudei a mulher participava...minha mãe trabalhava, tudo bem, mas no geral a mulher não saia muito por conta do trabalho...a mãe ficava no lar ... então isso aí acho que hoje influencia muito.

Professora Meire:

“M: É difícil porque eu também sou mãe e meu filho também dava problema...”

P Ah, é? E você ficava cuidando dos horários dele e das tarefas?

M: Eu ficava!

P: E então o que você acha que aconteceu para ele “dar problema”?

M: Uma amiga falava assim pra mim: você pega demais no pé dele. (...) Eu acho que eu errei em algumas coisas, mas graças a Deus ele já terminou a faculdade, já casou, é uma pessoa responsável...

P: Mas analisando hoje o que aconteceu com ele, o que você acha que fazia com que ele tivesse problemas na escola?

M: Eu acho que eu era muito exigente com ele, pelo fato de ser professora, eu acho que eu era mais exigente ...

P: Então parece que há um nível de exigência ideal – que não dá nem para ser muito nem pouco...

M: Mas eu acho que eu era muito exigente com ele também porque eu era separada desde que ele tinha quatro anos e toda a responsabilidade ficou comigo. Então eu tinha que fazer as vezes de dois, e aí eu não queria errar. Fora isso a religião, eu sempre fui, sempre levei. Ele não queria ir mais eu levava, porque mesmo que a criança não esteja interessada alguma coisa do que ela está ouvindo fica. Eu nunca deixei brinquedo de armas, nunca, eu sumia com os brinquedos. Vídeo game eu também nunca deixava. Depois que ele ficou adulto, aí ele pegava, comprava, mas aí ele já tava formado. Mas enquanto ele era criança eu não deixava, nem assistir filme, nada! Nada!”

Professora Josi:

“J: (...) no meu caso, eu sou divorciada e tenho duas filhas e sei lá, elas têm uma estrutura, fazem faculdade, é uma coisa que não é a ausência só do pai, não é a ausência física.

Interessante que os professores relatam formas de organização de suas famílias que demonstram semelhanças com as quais imaginam ser as de seus alunos: alguns são separados, outros pertenceram a famílias de baixo poder aquisitivo, trabalham o dia todo e os filhos também (o que faz com que se vejam pouco), não se sentem mais em condições de acompanharem os filhos do ponto de vista acadêmico ou tiveram um filho que vivenciou problemas no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, estas semelhanças não os faz considerarem-se implicados no que chamam de “família desestruturada” e ao serem indiretamente questionados sobre isto, (re)constróem seus argumentos em relação ao que acreditam ser o problema neste modo de organização. Isto acontece quando a professora Meire, por exemplo, afirma que vê muito pouco suas filhas, que é separada de seu marido e não mais tem condições de acompanhar os estudos da filha (argumentos utilizados anteriormente como justificativa para o mau desempenho escolar de seus alunos), mas o que importa, na verdade, mais que a presença dos pais é o afeto, a preocupação. O mesmo se dá quando o professor Anderson em fala anterior apresenta o baixo poder aquisitivo como um fator muito importante na construção das chamadas “famílias desestruturadas” e ao dizer sobre a sua família coloca esta possuir uma origem econômica menos favorecida. Ao ser questionado sobre esta contradição, o argumento se transforma no sentido de torna-se importante a imposição de limites, a presença da mãe em casa e o respeito aos pais para a construção de uma “família

estruturada” e de filhos que tenham um desempenho escolar favorável. Junto com isto, enxergam nas famílias dos alunos características que julgam como prejudiciais ao desenvolvimento dos filhos e não se percebem/assumem/enxergam como possuindo características muito parecidas.

Ao dizerem sobre suas famílias (de origem e filhos), no geral os professores concebem seus pais como “pobres, mas participativos” e a si mesmo (como pais) como trabalhadores; passando a maior parte do tempo fora; próximos aos filhos; como aqueles que mesmo não sabendo sobre o conteúdo das disciplinas ensinadas aos filhos na faculdade se interessam por seus estudos; por serem separados como tendo um aumento da exigência e responsabilidade em relação à educação dos filhos; mais exigentes também por serem professores; aqueles que ofereceram uma educação moral e religiosa aos filhos; não deixam com que os filhos joguem videogame ou tenham brinquedos que acreditam estimularem a agressividade. Já seus filhos são vistos como: tendo problemas quando criança na escola por conta do excesso de suas exigências como pais (pelo fato de serem professores e/ou separados); “homens feitos”; “sem problemas”; pessoas que “tiveram estrutura”.

Fica evidente que o perceber no outro não implica, neste caso, em perceber a si mesmo, em reconhecer-se como fazendo parte. As imagens constituídas sobre si, ao deparar-se com o diferente, confrontam-se com as imagens elaboradas sobre o outro. Os professores, ao assumirem sua família como possuindo características semelhantes às dos alunos, enxergar-se-iam como participando/pertencendo a um modo de organização desvalorizado socialmente e por eles mesmos. Isto significaria enxergar em si o que é considerado e imaginado como “errado”, “sujo”, “ruim”, “inferior”, “marginalizado”, etc.

Pensamos se aqui não acontece um “esquecimento¹²”, como diz Orlandi (2006) ao falar sobre o funcionamento do discurso na escola quando, assumindo o lugar social “daquele que está na escola para ensinar” através da “voz do saber”, o professor se apropria do lugar do que define as normas de um funcionamento ideal da sociedade. Assim, a ação de dizer e saber equivalem e isto dá a ele o “poder” de afirmar sobre o outro o que é “negado”(conhecimento, normas morais, valores, etc), não visto em si.

As imagens construídas pelos professores sobre seus alunos e famílias (imagens estas que (re)produzem significações imaginárias sociais) podem ser colocadas em jogo em relação às imagens que os alunos fazem sobre suas próprias famílias e sobre o que imaginam que os professores pensam sobre eles e suas famílias.

Paula, aluna considerada pelos professores em geral e professora Josi, em particular, como - dentre os demais adolescentes do grupo - a que possuía “mais problemas de estrutura familiar, de aprendizagem e desempenho escolar”, pode falar e explicitar os jogos de imagens existentes nos modos de conceber e pensar as famílias pelos professores e pelos alunos. Ela (Paula) mostra que a família vivida e sentida por ela não é a mesma que está presente no imaginário de seus professores:

“Paula: A professora Rose perguntou se eu moro com a minha mãe eu falei que não e aí ela falou: Tá na cara que você não mora, né? Falou bem assim. Eu não tinha feito a lição e aí ela falou assim: Tá na cara que você não mora! Ela falou assim: Você mora com a sua mãe e com seu pai? Ela pensou que eu morava

¹² Segundo Orlandi (1999, p. 35) “[...] o esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. As ilusões não são defeitos, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção dos sentidos. Os sujeitos “esquecem” que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem como sujeitos.”

com minha vó e eu falei: Não, com meu pai. E ela falou: Tá na cara que você não mora com sua mãe! Aí eu acho assim: ela acha que só que porque eu não tô com a minha mãe que eu não presto. Só que a minha mãe e meu pai são muito amigos, eles são separados, a gente vai para casa da minha mãe, minha mãe vem aqui, a gente sai, entendeu? Normal, igual amigos! O namorado da minha mãe sai com nós, tudo tipo uma família. A minha mãe é amiga da gente e a nós somos amigos dela. Minha mãe e meu pai, os nossos problemas a gente divide junto, entendeu, porque nós somos em quatro filho: um de quinze, eu, a Carlinha de oito e o Mateus de 6, mas eles dois mora com a minha vó. A minha mãe quer que eles venham para cá só que não dá porque meu avô morreu e minha avó não fica sozinha. A Carlinha fica com a minha vó e minha mãe tem dó.”

As falas de Paula apresentam as diferenças existentes nos modos de organização familiar que foram construídos historicamente através das ações e relações existentes nos diversos grupos sociais. Estas diferenças nos fazem questionar sobre o que de fato acontece nas famílias (sejam elas de classes mais altas ou não) e o que é imaginado como sendo o modo de organização e funcionamento socialmente “correto” e “aceito”. Nesta perspectiva, o que torna possível dizer/imaginar que um modo de organização diverso do nuclear não possui vínculos afetivos e cuidados? O que garante que realmente é este o fator determinante das dificuldades escolares e das possibilidades futuras de vida? Por que as famílias não nucleares seriam consideradas “desestruturadas”? Tais questionamentos, entretanto, não são feitos quando são (re)produzidos os conceitos e as formas de pensar marcadas pela ideologia nas práticas

sociais. Estas reproduções vão acontecendo sem serem percebidas, problematizadas, pensadas.

O diálogo abaixo mostra o momento em que o grupo começou a dizer sobre o que imaginavam que os professores pensavam sobre suas famílias. Estávamos conversando sobre as pessoas que seriam chamadas para assistir a apresentação da peça de teatro:

“Pesquisadora: *E os professores, vamos chamá-los?*

Grupo: *Depende... vamos ...*

Thamara: *Eles vão falar que eu sou a louca da peça!*

Fernando: *A professora de português tem que estar, porque ela fala que eu sou um... que eu não sirvo para nada, né, não é Paula?*

Paula: *É, a professora de português fala que nós não serve para nada...*

Thamara: *Principalmente a Marta que fala que eu sou uma imprestável... então! E retardada. Ainda bem que não era da família dela.*

Pesquisadora: *Como assim, Thamara?*

Thamara: *Ela chamou nós de retardado porque não era da família dela.*

Paula: *E ainda quando a gente tiver no palco eu vou pegar o microfone e vou falar assim: para todas as professoras que sabem quem é, que fala que nós não presta para nada, isso é pra mostrar pra vocês que nós presta para alguma coisa!*

Grupo: *Éééé!!!!*

Paula: *Não é só vocês que presta! Eu vou falar bem assim!”*

Nos encontros, os alunos, em determinados momentos, disseram sobre o que acreditavam a escola pensar/imaginar em relação a eles. Estas falas foram construídas a partir das vivências ocorridas durante as aulas, intervalos e micromomentos do cotidiano escolar na relação com seus professores. O grupo demonstrava acreditar os professores os considerarem incapazes, inferiores e impotentes no sentido de impossibilitados de dar conta com sucesso das atividades didáticas e de seu futuro:

“Luciano: E fala de mim também! Que eu sou ignorante... Outro dia eu fui tirar dúvida com a professora de história, aí eu falei: professora me explica de novo que eu não tô entendendo e ela: Fala pros seus colega! Ela falou isso!”

(...)

“Fernando: Tem professor que pensa que nós é besta!

Grupo : Éééé! Mas eu não sou! Eu também não!”´

Ao dizerem sobre o que os professores pensam sobre eles, terminam por falar também como sentiam e percebiam suas famílias serem consideradas por seus professores. A maneira como se percebem vistos na escola parece equivaler às imagens que os professores constróem sobre suas famílias (que nos disseram na entrevista). O diálogo a seguir explicita a relação entre o modo como o alunos se vêem pensados na escola a partir do modo como seus professores pensam suas famílias:

“Paula: É assim, essas professoras – eu não falo a Marta porque não tenho aula com ela – mas a de Português ela é ótima professora, nossa, ela é demais ela ensina tudo, só não aprende quem não quer, vai! Mas ela xinga a gente, se não deu para fazer as coisa ela (...) Porque a gente, cada um na sua família tem os seus problemas, então, eu acho que ela não deveria falar assim para toda a sala. Ela fala assim pro Kate: “a sua mãe, eu não sei o que ela faz que deixa você cuidando do seu irmão! Você é um menino criança, você tem que fazer lição de casa, brincar, estudar” e ele fica com cara de trouxa.

Pela fala dos alunos, é possível notar que o não morar com ambos os pais traz um julgamento em relação ao que se é. Desta forma, o modo de organização familiar parece ser percebido/vivido/sentido pelo grupo na relação com os professores como um fator que tem um impacto sobre suas formas de ser tanto no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem (“ignorante”, “besta” que não se responsabiliza pelas tarefas e pela aprendizagem) como na vida (“não presta”, ser “imprestável”).

Daí a sensação de estar sendo humilhado:

“Thamara: Ela humilha a gente

Paula: É, se não deu para fazer as coisa ela não quer saber

Thamara: Ela humilha.”

O julgamento social se mascara no julgamento escolar (manifesto no discurso e nas práticas escolares) experienciado pelos alunos. Como diz Bourdieu (1998 p.21), a

transformação da verdade social em verdade escolar “é uma operação de alquimia social que confere às palavras sua eficácia simbólica, seu poder de agir duravelmente sobre as práticas.” Com este discurso institucionalizado, a escola, ao mesmo tempo em que (re)produz conceitos e significações imaginárias sociais, termina por garantir a si mesma (instituição na qual o discurso se originou). No entanto, os dizeres dos professores sobre seus alunos imbuídos de julgamentos sociais parecem não serem notados por estes. Orlandi (2006, p. 127) afirma que “o falante sabe a sua língua mas nem sempre tem conhecimento do seu dizer: o que diz (ou compreende) tem relação com seu lugar, isto é, com as condições de produção de seu discurso, com a dinâmica de interação que se estabelece.” E aqui há mais um ponto importante: apesar das imagens que os professores constroem sobre seus alunos dissimularem posições de poder e uma ideologia de classe, os adolescentes, entretanto, parecem “resistir” ao discurso destes em alguns momentos. Isto se mostra quando dizem os professores acharem que são “bestas” e afirmam não se sentirem assim; quando dizem que os professores afirmam que “não servem para nada” e decidem que a peça de teatro servirá também para demonstrarem que conseguem construí-la e apresentá-la; e, por fim, quando afirmam uma professora comentar que, pelo fato de não morarem com os pais, não “prestam” e eles, além de desejarem mostrar a ela que “prestam”, argumentam sobre a existência de vínculos afetivos em suas famílias.

As falas dos professores e do grupo de adolescentes dizem sobre significações imaginárias sociais que afetam as imagens, os modos de pensar e conceituar que se entrecruzam e confrontam e, com isto, mostram o distanciamento existente entre a família, a escola e os adolescentes. Jogos de imagens que são representados nos processos discursivos, constituídos e constituintes da história, da cultura, das relações de

força simbólicas presentes nas palavras, nos lugares e posicionamentos sociais. Jogos de imagens que “designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, as imagens que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro.” (Pêcheux, 1969, p.82).

São os sujeitos sendo afetados ao mesmo tempo em que afetando o imaginário social, que se mostra presente nas práticas sociais, nas relações, nos modos de pensar, imaginar e dizer sobre si mesmo e sobre o outro (outro presente e outro ausente):

Minha própria imagem de mim. Qual é a índole da concepção de mim mesmo, do meu eu em seu todo? Em que se distingue essencialmente da minha concepção do outro? A imagem do eu ou o conceito, ou o vivenciamento, a sensação, etc. A espécie de ser desta imagem. O que compreendo por eu quando falo e vivencio: “eu vivo”, “eu morro”, etc. (“eu sou”, “eu não existirei”, “eu não existi”). Eu-para-mim e e-para-o-outro, o outro-para-mim. O que em mim é dado imediatamente e o que é dado apenas através da vivência do outro. O homem no espelho. O não-eu em mim, isto é o ser em mim, algo maior do que eu em mim. (BAKTHIN, 2003. p. 382-383).

V – Imaginação, imaginário, jogos de imagens

Neste momento, sentimos a necessidade de explicitar a tessitura teórica e metodológica que se desenhou no percurso deste trabalho. Assim, ao longo do processo de construção da análise do material empírico, nos ancoramos em Vigotski, Castoriadis, Pêcheux e Bourdieu. A escolha de tais autores deveu-se tanto ao fato de estes partilharem, de certa forma, pressupostos epistemológicos comuns nos modos de compreender o homem, como pelo fato de cada um trazer elementos e contribuições novas que nos ajudaram a pensar e interpretar nosso objeto de investigação.

No que diz respeito às semelhanças teóricas existentes entre eles, podemos dizer que, em certos momentos de suas produções, todos se embasaram no materialismo-histórico e dialético que traz a proposta de compreensão do homem na dinâmica das relações e o entende como produto ao mesmo tempo em que produtor das práticas sociais, da história e da cultura. Neste sentido, os autores buscam analisar e interpretar os sujeitos como constituídos e constituintes pelas/das relações dialéticas de produção estabelecidas historicamente entre as micro e macro estruturas sociais.

Tentando agora olhar mais detidamente para as contribuições de cada um deles, partimos da Psicologia nos ancorando em Vigotski para a compreensão de uma função psicológica superior específica: a imaginação. Vigotski traz a novidade de compreendê-la como uma possibilidade humana construída ao longo de seu desenvolvimento histórico e social, produto da aquisição e internalização dos signos e, conseqüentemente, da produção da linguagem. A capacidade de imaginar é vista por ele como reprodutiva (na

medida em que através dela o homem reproduz imagens, normas de conduta e conceitos já existentes) e, ao mesmo tempo, como criativa, ou seja, como compondo elementos, imagens, ações e pensamentos novos e, portanto, indo para além das impressões vividas. A função criadora da imaginação torna-se possível a partir das experiências vividas pelo sujeito e pelo outro, ou seja, pelas suas próprias vivências e pela internalização e significação das experiências alheias. São as marcas da interconstituição do individual e do coletivo na produção do que é imaginado.

Durante a análise do material empírico, precisamos ainda compreender uma instância marcada pela produção e entrelaçamento de imagens, palavras, significados e sentidos compartilhados pelos grupos sociais que compõem o que denominamos de imaginário social e significações imaginárias sociais. Para tanto, encontramos em Castoriadis (advogado, economista e filósofo...) um ponto de interlocução. Ao fundamentar-se em Marx¹³, o autor afirma o imaginário ser constituído nas/pelas relações sociais e a partir daí apresenta o caráter histórico de seu funcionamento. Entende a sociedade como produto de uma instituição imaginária e isto em muito nos ajudou a entender o modo como a escola (representada na figura dos professores) e os adolescentes pensavam e conceituavam a si mesmos, ao o outro e a instituição familiar. Ajudou-nos a perceber e refletir sobre as idéias, crenças e conceitos que vão sendo produzidos e reproduzidos nas instâncias sociais e institucionais.

Mas isto não era o suficiente... havia imagens que se cruzavam e confrontavam na relação dos adolescentes, professores e pesquisadora... Imagens sobre as experiências

¹³ Importante dizer aqui novamente que até determinado momento de sua produção Castoriadis se fundamentou em Marx na tentativa de compreensão do imaginário, mas, posteriormente, ao conceituar o imaginário radical, passou a se embasar na Psicanálise. Neste ponto, nos afastamos da proposta teórica do autor por acreditarmos que as formas de entendimento do homem desenvolvidas pela Psicanálise possuem raízes epistemológicas diferentes da proposta Marxista.

vividas, sobre o que não se viveu, mas se imagina, sobre si e sobre o outro... Imagens sobre o que se pensa que o outro está pensando, sobre o lugar deste outro, suas expectativas ...

“Jogos de imagens”. Aqui os Estudos da Linguagem e, mais especificamente, o trabalho de Pêcheux ofereceram contribuições para a compreensão do que estava sendo produzido em termos discursivos. Pêcheux forneceu o suporte teórico-metodológico para analisarmos os processos e as condições de produção dos discursos dos professores e alunos, ou seja, para pensarmos os lugares, posicionamentos, imagens e as condições materiais em que se produzia o dizer. Ajudou-nos a refletir sobre a relação dos professores com a pesquisadora durante a entrevista e o impacto disso nos modos de dizer (ou não dizer), ou seja, nos ajudou a pensar sobre os efeitos de sentido entre os locutores e sobre as relações de força simbólicas presentes no discurso. Tudo isto constituindo as “formações imaginárias”, ou seja, as imagens da posição sujeito locutor (“quem sou eu para lhe falar assim?”), da posição sujeito interlocutor (“quem é ele para me falar assim ou para que eu lhe fale assim?”) e ainda do objeto do discurso (“do que estou lhe falando e do que ele me fala?”) (Orlandi, 1999).

No processo de compreensão dos modos de dizer e imaginar dos professores em relação aos alunos e suas famílias, e nas considerações sobre a escola e a família enquanto instituições sociais, as leituras no campo da Sociologia e, particularmente, de Bourdieu, nos possibilitaram pensar sobre a ideologia presente e imbuída, produzida e reproduzida nas significações imaginárias escolares. Permitiram-nos perceber o quanto os modos de conceituar, imaginar e falar da escola em relação a seus alunos terminam por

gerar, sustentar e legitimar desigualdades sociais e com isto (re) produzir de maneira “oculta” a exclusão social.

Assim, durante este trabalho, fomos encontrando no diálogo interdisciplinar as possibilidades de construção de múltiplos olhares sobre o funcionamento da imaginação (imagens constituídas pelos alunos sobre a adolescência, pelos professores sobre si mesmo e sobre os alunos) do imaginário (modos de pensar e conceituar partilhados socialmente e (re)produzidos nos discursos e práticas dos professores e alunos); sobre as práticas discursivas (o que foi dito pelos adolescentes e professores, sobre si e sobre o outro) e sobre os lugares e posições institucionais (o dizer como aluno/adolescente, o dizer como professor). Esta busca e “encontro” multidisciplinar ofereceram subsídios para a construção das formas através das quais “olhamos”, interpretamos e compreendemos nossos sujeitos e o que escolhemos enfatizar do material empírico.

Ressaltamos aqui a necessidade da construção de interlocuções teóricas da Psicologia (é deste lugar que falo) em relação a outras áreas disciplinares para a compreensão do homem. É a existência deste diálogo que permitirá à Psicologia a ampliação das possibilidades de entendimento do homem no que diz respeito, por exemplo, ao entendimento dos lugares, posicionamentos sociais e das práticas discursivas. Isto permitirá um redimensionamento das condições de produção de conhecimento da ciência psicológica e, com isto, a elaboração de formas de compreensão menos parciais e reducionistas sobre o homem.

Referências Bibliográficas

ANDRIANI, A.G. (2003) – *A cor da pele: significações constituídas nas relações*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP.

ARIÈS, P. (1981) *História social de criança e da família*. Rio de Janeiro: Ltc

AMORIM, M., (2001). *O Pesquisador e seu Outro – Bakhtin nas Ciências Humanas* - SP : Musa.

BAKHTIN, M. (2003) *Estética da criação verbal* – SP: Martins Fontes.

BOURDIEAU, M. (1998) *Escritos de educação* – In.: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.). SP : Vozes.

_____ (2003) *A miséria do mundo* – SP : Vozes.

_____ (2004) *O poder simbólico* – RJ : Bertrand Brasil.

CASTORIADIS, C. (1982) *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (2004) *Figuras do pensável*, RJ : Civilização Brasileira.

ESSILIN, M.(1978) – *Uma anatomia do drama* – RJ: Zahar. In PEREIRA, J.A.T.R (2003) – *A arte do ator e o ato do afásico*- Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP.

MOSCOVICI (2003) - *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*, SP : Vozes.

ORLANDI, E.P. (2006) – *A linguagem e seu funcionamento, as formas do discurso* – SP: Pontes,.

_____ (1999) – *Análise de discurso princípios e procedimentos* – SP : Pontes,

PECHEUX (1969) – *Análise automática do discurso* in CAFET, F. HAK, T (orgs) - *Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP,.

PEREIRA, J.A.T.R (2003) – *A arte do ator e o ato do afásico*- Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP.

PINO, A. (2006) – *Imagem, mídia e significação* in Lenzi (org) *Imagem: intervenção e pesquisa* – SC: Editora da UFSC: NUP/CED/UFSC.

_____ (2000) – O social e o cultural da obra de Lev. S. Vigotski – Educação e Sociedade, Campinas, ano XXI, nº 71, Julho de 2000.

SÁ, C, P, (1993) *Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria* In: SPINK (1993) *O Conhecimento do Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*, SP : Brasiliense.

THIN, D. (2006) – *Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras*- In: *Revista Brasileira de Educação* – v. 11, nº 32 maio/ago 2006.

VIGOTSKI (2003) *O desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1995) *A imaginação e seu desenvolvimento na idade infantil* – Obras Escogidas, Madrid:Visor.

_____ (1987) *La imaginacion y el arte en la infancia (ensayo psicológico)*. México: Hispánicas

_____ (1987) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1998) “*El problema de la creatividad del actor*” in Blanco (org)
“*El problema del desarrollo cutural del niño y otros textos ineditos*”. Buenos Aires:
Almagesto.

_____ (1999) *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.

Anexo

Apresentamos aqui o encontro em que o grupo inicia a elaboração da peça de teatro:

***Pesquisadora:** Bom, hoje é nosso quarto encontro e...*

***Grupo:** quarto?*

***P:** É ... e eu pensei que a gente poderia pensar no roteiro da peça, o que vocês acham?*

***Grupo:** A gente vai filmar?*

***P:** Vamos, vamos filmar.*

***P:** Vocês vão querer escrever?*

***Thamara:** Eu prefiro falar*

***G:** Falar*

***Thamara:** Escrever fica muito complicado*

***Patricia:** É eu também quando eu tô escrevendo, vem na cabeça e não dá para escrever.*

***Thamara:** É, não dá.*

***Paula:** Eu filme!*

***Thamara:** Eu, a Patrícia e a Roberta pensamos assim: como o Nilton e a Paula quer que tenha uma casa noturna e a instituição de drogas - eu e a Patrícia estava na sala de leitura enquanto a aula tava rolando - e nós pensamos que eu podia conhecer a Roberta numa festa e eu comecei a andar com a Roberta*

***Luciano:** Ela era má influência?*

***Thamara:** Era*

***Paula:** Professora, essa menina é mó cabeça, meu...*

***P:** Como assim, Paula?*

***Paula:** Ela é mó boa de fazer os bagulho, de ter idéia.*

***Thamara:** Aí, tipo assim, ela usava drogas aí eu comecei a andar com ela .*

***Jonas:** Ela era má influência, né?*

***Thamara:** Isso. Aí o Nilton era dono...*

Luciano: *É mais ou menos igual essa pessoa que vai passar aqui dia 10.*

P: *Que peça?*

Luciano: *Vai ter aqui, com um monte de artista famoso e vai falar sobre isso aí, de drogas*

P: *Olha, que jóia!*

Patrícia: *Não é de drogas!*

Thamara: *É mais ou menos*

Luciano: *Por que você não vem, professora?*

P: *Sexta não dá para eu vir para cá, mas a gente pode combinar de vocês assistirem e me contarem, que tal?*

Grupo: *Tá bom!*

Thamara: *Aí, eu conheci o Nilton, ele tinha casa noturna e se tratava na instituição da Paula, o Fernando e o Thiago também.*

Paula: *Como assim?*

Patrícia: *Uma instituição contra as drogas*

Thamara: *É por causa do Nilton. Na outra peça ele não morreu? E ele não era seu namorado? Você abriu uma instituição de drogas.*

Luciano: *E eu era policial!!!*

Paula: *Professora, eu posso trazer drogas! Eu posso trazer!*

Patrícia: *Droga de verdade?*

Paula: *É!*

Patrícia: *Você está louca, te prendem!*

Paula: *Só para mostrar, professora!*

Luciano: *Aí eu era o policial que entrava...*

Grupo: *Calma, Luciano!*

Thamara: *Eu e a Roberta tava falando que nós podia trazer um maço de cigarro.*

Paula: *Pega giz branco, amassa faz um pozinho e coloca num alumínio e essa é a droga.*

Luciano: *É verdade.*

Thamara: *Ou a gente quebra lápis de cor bege*

Paula: *Não eu faço, eu faço!*

Thamara: Pega o lápis de cor e pinta e faz o cigarro

Luciano: Não, o Fernando tem esse cigarro pintado!

Thamara: Ou a gente traz maço de cigarro de verdade, sem acender nem nada só para zuar

Paula: E tem que colocar pozinho de giz, né, que é a maconha que eu vendia

Patrícia e Thamara: Não, você não vende maconha!

Paula: E o que eu fazia?

Patrícia: Você tinha uma instituição que era contra as drogas! De recuperação!

Thamara: Aí, a Patrícia era “patricinha”

Paula: Eu não quero tem uma contra drogas eu quero ter uma com drogas!

Grupo: falam juntas

Thamara: aí a Patrícia conhecia eu e a Roberta e não se envolvia com nada disso, aí no final eu entro na instituição da Paula e a Roberta podia me matar porque ela virou louca, subiu pra cabeça... porque eu podia ser a líder a Roberta sempre quis ser a líder e como eu parei com isso, ela subiu para a cabeça, ficou louca, quis me matar...

Luciano: Nossa, muito forte essa peça!

Thamara: Aí o Jonas morria de overdose

Grupo: hahahahaha!

Patrícia: Caramba!

Fernando: É muito forte essa peça, minha filha!

(Grupo fala junto)

Paula: Mas é essa a realidade! E as pessoas precisam se conscientizar

Thamara: aí a Patrícia, como ela é branquinha, dá para fazer uma maquiagem nela, ela pega AIDS, pode fazer olheira, vai ficar da hora!(...) Aí a Roberta até sugeriu o nome da peça: “O mundo dos jovens...”

Luciano: Drogados!

Thamara: É, “O mundo dos jovens no dia a dia de hoje”

Paula: Isso, eu gostei!

Patrícia: acho que no dia a dia de hoje fica estranho

Luciano: O que eu vou ser nessa peça?

Thamara: O pai da Paula.

Luciano: *de novo?*

Grupo: *hahahah*

Thamara: *Você podia ser o meu pai.*

Luciano: *Mas eu quero ser policial!*

Paula: *e ele podia ser policial e ser contra as drogas. (...) Nilton, você vai ter uma casa noturna, hein!!!*

Grupo: *falam juntas. (...) O Nilton era drogado.*

Thamara: *E aí ele ia se tratar na instituição da Paula. Na danceteria podia tocar hip-hop.*

Paula: *Eu trago meu cd, viu gente?*

P: *E o Jonas?*

Jonas: *vou morrer de overdose!*

Grupo: *Drogado*

Thamara: *ele era doente, se tratava mas no final morria de overdose.*

Paula: *e o Luciano aconselhava a Thamara a não andar com essas pessoas.*

Luciano: *aí eu descobria que a Thamara tava usando drogas e fazia o barraco!*

Paula: *O Luciano podia invadir a casa noturna!*

Luciano: *Isso mesmo!*

P: *Então o Luciano era o pai da Thamara e da Paula, vocês eram irmãs... Fiquei pensando: e as famílias desses personagens, como eram?*

Thamara: *Ah! Você (para a pesquisadora) vai ser a mãe da Patrícia!*

Paula: *Nada a ver! Ela podia ser a garçonete da casa noturna!*

Grupo: *Ai, claro que não!!!*

Luciano: *eu podia descobrir que a Thamara tava fumando maconha com a Roberta e eu invadia o lugar e fazia o barraco lá.*

Thamara: *A Roberta podia sair de casa porque a mãe dela expulsou ela porque descobriu que ela usava essas coisas...*

Paula: *Podia falar que a Roberta era sapatona! Para mostrar a adolescência, tudo que tem!*

Thamara: *Mas era nisso que eu ia chegar, calma! E o Nilton era o bicha! Ah, não melhor o Jonas!*

Jonas: Prefiro morrer de overdose!

Todos: hahahaha!

Paula: Eu não posso ser da instituição!!!!!!

Thamara: Mas o namorado da Paula morreu com drogas, aí faz todo o sentido.

Paula: Eu não gosto de ser essas personagem, eu não sei explicar! Eu queria ser assim uma menina de uma família.

P: Como assim, Paula?

Paula: Não sei eu podia querer abrir uma instituição...

Thamara: Então Paula! O Nilton tinha morrido (namorado dela na outra peça)

Paula: Aí eu pensava: bola para frente!

Thamara: Você era minha irmã e descobria que eu usava drogas.

Paula: Isso! E eu era mais velha! E o Luciano era nosso pai!

Luciano: No final da outra peça não tinha uma música? Então, no final dessa podia ter uma assim: “Fuma, fuma, fuma,”

Grupo: hahahaha!

Thamara: Não, acho que devia ser contra as drogas. Tem uma música dos Racionais que fala isso.

Thamara: Eu tinha uns 16 anos e a Paula uns 20

Paula: Nossa mãe tinha morrido

P: O que aconteceu com ela?

Luciano e Paula: Overdose!

Luciano: Era uma família de tudo maconheiro!!!

Jonas: Eu era órfão!

Paula: É mesmo!

Jonas: É melhor do que bicha!

P: Como era sua história, Jonas?

Thamara: É, fala sua história Jonas!

Paula: deixa eu falar a minha! Minha mãe faleceu a poucos anos de câncer, eu moro com minha irmã mais nova e meu pai que trabalha de polícia. Ele dá tudo o que a gente precisa, nunca deixa faltar nada para nós duas, só que com o tempo a Thamara começou a andar com a Roberta e eu não gostava dela. Ela começou a usar drogas e eu

não sabia. Eu falava: Thamara, vamos abrir uma instituição nós duas? Ela dizia que não porque ela fumava e eu acabei abrindo sozinha, mas eu não sabia que ela fumava nem que a Roberta era drogada e sapatão. Aí um dia eu descobro a Thamara e a Roberta pegando drogas embaixo do sofá. Meu pai e eu colocamos as duas para fora de casa. Meu pai também não aceitava isso porque ele ia perder o cargo dele de policial. A Thamara foi morar com a Roberta e meu pai e eu a gente denunciou ela. A Thamara foi presa e depois foi para a instituição.

Thamara: *É ! Aí eu melhorei, eu fui para a instituição e a Roberta ficou louca, ela me roubou e aí eu comecei a fazer faculdade.*

Paula: *Aí você ia se formar em Direito e a a Roberta viu que você não tava mais na mesma idéia que ela e começou a ficar com muita inveja dela.*

Thamara: *Aí um dia a Roberta foi na minha casa como se fosse minha amiga, normal, e aí ela apontou uma arma para mim e eu falei: Sai dessa, Roberta! Comecei a dar um monte de conselho e ela : Ai, cala a boca! E eu : Sai dessa Roberta! Você vai acabar morrendo igual o Jonas!E ela: Eu não quero saber! Ela estava drogada, drogada, drogada... não ! ela estava necessitada porque queria usar drogas e não tinha dinheiro. Aí ela me deu um tiro e começava a rir igual essas loucas. Aí ela fal: Ai, o que eu fiz? Coloca a arma na minha mão e fala que que que queria matar ela...*

Paula: *O Jonas é um órfão que a mãe dela deixou ele numa instituição e era irmão do Nilton só que eles não sabia. Aí ele pegou uma doença e foi quando descobriu que os dois eram irmão. Ele foi criado num orfanato.*

Thamara: *O Nilton foi criado na rua, ele morava na rua, aí ele usou droga aí ele entrou na instituição da Paula, depois abriu uma casa noturna e agora morava sozinho. A Paula cuidou dele, ele pegou uma overdose.*

Nilton: *E quem me colocou lá?*

Paula: *Nós te achamos um dia drogado na rua e te levamos para minha instituição*

Nilton: *Da casa noturna eu gostei mas não gostei da outra parte não.*

Grupo: *Qual?*

Nilton: *De usar drogas, porque se eu tinha a casa noturna eu sabia das coisas, que eu não podia.*

Thamara: Mas quando você usava drogas você tinha uns 13 anos e a Paula te achou, levou você para a instituição, abriu uma casa noturna e parou de usar drogas.

Luciano: Eu dei um tiro na minha filha porque eu fiquei muito decepcionado porque ela fumava drogas.

Thamara: A Patrícia era Patricinha e nojentinha e você (pesquisadora) era mãe dela.

Luciano: E a família dela é rica! Milionários! Uma família de nobres! Uma patricinha vai ser o que, vai ser pobre?

Jonas: Ninguém tem vô nem vô não? Ninguém tem vô, vô nem tia nem nada!

Thamara: Não aparecia a mãe dela porque ela era muito doente e como a mãe dela era muito doente ela morava num colégio interno, só ia no final de semana para casa. Mas como a Patrícia é muito branquinha...

Nilton: Vai pegar AIDS como?

Luciano: Já é branca, pra quê isso? (...) O pai dela tinha uma multinacional.

Thamara: Porque a gente não começa a ensaiar agora?

Grupo : É! Vamos lá no pátio!

P: Então vamos!”