

Universidade São Francisco

Rita de Cássia Silva

O TEATRO COMO PRÁTICA CURRICULAR:
AS VÁRIAS REPRESENTAÇÕES DO SUJEITO

Itatiba

2010

Universidade São Francisco

Rita de Cássia Silva

O TEATRO COMO PRÁTICA CURRICULAR: AS VÁRIAS REPRESENTAÇÕES DO SUJEITO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Campus Itatiba/SP, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação, elaborada sob a orientação da Prof^a Dr^a Jackeline Rodrigues Mendes.

Itatiba

2010

371.214.1 Silva, Rita de Cássia.
S583t O teatro como prática curricular: as várias
representações do sujeito / Rita de Cássia Silva. -- Itatiba,
2010.
93 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade
São Francisco.

Orientação de: Jackeline Rodrigues Mendes.

1. Discurso. 2. Sujeito. 3. Currículo. 4. Experiência.
5. Representação. I. Mendes, Jackeline Rodrigues. II.
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO

Rita de Cassia Silva defendeu a dissertação "***O teatro como prática curricular: as várias representações do sujeito***", aprovada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 9 de agosto de 2010 pela Banca Examinadora constituída por:

Profa. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes - Orientadora e Presidente
Universidade São Francisco

Profa. Dra. Maria Gorete Neto
Universidade Estadual de Campinas

Profa. Dra. Alexandrina Monteiro
Universidade São Francisco

Aos meus queridos pais que sempre me ensinaram valores importantes para a minha formação como indivíduo e a crer em mim e a lutar pelos meus sonhos, respeitando a todas as pessoas. A meu irmão que, nos momentos difíceis, sempre me serviu de exemplo pela sua vontade, dedicação e determinação em tudo que faz.

AGRADECIMENTOS

À professora Jackeline, minha orientadora, pela dedicação, respeito, paciência e amizade, os quais sempre imperaram desde o início deste trabalho.

A todos os professores que ministraram aulas no curso de mestrado em Educação, pois foram pacientes e me ajudaram, em muito, nos esclarecimentos de questões importantes que nortearam meu trabalho.

Aos meus amigos que, nos momentos cruciais, apoiaram-me e me incentivaram sempre.

Silva, Rita de Cássia. **O teatro como prática curricular: as várias representações do sujeito**. 2010. ---- f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco – Campus Itatiba/SP)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivos analisar qual é o sujeito que o currículo atual produz e problematizá-lo a partir de uma proposta de produção de textos teatrais pelos próprios alunos (compreendida aqui como uma prática curricular). Para tal, foi adotada a Perspectiva Pós-Crítica do Currículo, pois permite que o sujeito (que é entendido como multifacetado) vivencie e reflita sobre suas experiências. Serviu como objeto de estudo para a análise desta pesquisa uma peça teatral produzida (e também encenada) por uma aluna que, em 2009, cursava o 1º ano do Ensino Médio de uma escola particular. As teorias que serviram de sustentação para o trabalho estão ligadas ao Currículo (Silva, 2002); à Análise de Discurso (Orlandi, 2001 e Fernandes, 2005); aos conceitos de identidade, diferença e representação que estão interligadas (Hall, 1992 e Bauman, 2005); às experiências de si (Larrosa, 1994 – baseado nos estudos de Foucault). Os resultados de nossa pesquisa denotam que o teatro como prática curricular e sob a ótica Pós-Crítica de Currículo permite contemplar o sujeito moderno, que é possuidor de diversas faces, estimular a sua percepção sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca como também ampliar seus conhecimentos que vão além dos escolares.

Palavras-chave: Discurso, sujeito, currículo, experiência, representação.

ABSTRACT

This dissertation has the objective of analyzing who is the person produced by the current curriculum, creating and questioning him based on a production of plays texts elaborated by the students (understanding here as day-to-day activity). In order to do that it was created a Perspective Post-Criticized of the curriculum, because this allows that the person (here understood as multi-profile) experiences and thinks about his own experiences. It was used as case study a play produced (and also executed) by a student, who in 2009 was attending the first grade of private high school. The theories, which have been used for this dissertation are connected to the curriculum (Silva, 2002); the text's analysis (Orlandi, 2001 and Fernandes, 2005); the identity's concepts, difference and representation are inter-connected (Hall, 1992 and Bauman, 2005); to the experience itself (Larrosa, 1994 – based on Foucault's studies). The results have been showing that the play as a tool of development, offers the possibility to see the modern person, who possess multiples perspectives, stimulating his perception about himself and the world around him, expanding his frontier of knowledge.

Key words: Speech, person, curriculum, experience, representation

SUMÁRIO

1.	PALAVRAS INICIAIS	10
1.2	O teatro como projeto da escola em que atuo.....	12
2.	O PERCURSO DAS TEORIAS SOBRE CURRÍCULO.....	16
2.1.	Teorias Tradicionais	16
2.2.	Teorias Críticas.....	17
2.3.	Teorias Pós-Críticas.....	22
2.4.	A produção do texto teatral como prática curricular	27
3.	REPRESENTAÇÃO, DISCURSO E SUJEITO	32
3.1.	Identidade, diferença e representação.....	32
3.2.	Discurso e a constituição do sujeito	39
3.3.	A emergência das subjetividades: as contribuições de Foucault.....	42
4.	CAMINHOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	47
5.	“MINHA INSPIRAÇÃO FOI UMA SALADA DE FRUTAS”: A EMERGÊNCIA DE SUBJETIVIDADES NA PRODUÇÃO DOS PERSONAGENS NO TEXTO TEATRAL	53
5.1.	Representações que circulam no texto teatral.....	53
5.2.	Narrar-se ao olhar para os personagens produzidos no texto	63
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
7.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
8.	ANEXO I.....	76
	1ª peça: Justiça Pink!	76
8.1.	1º ato	76
8.2.	2º ato	79
8.3.	3º ato	81
9.	ANEXO II	83
	Questionários respondidos pela aluna autora da peça Justiça Pink!.....	83
9.1.	Questionário nº 1:	83
9.2.	Questionário nº 2:	85
9.3.	Questionário nº 3:	87
9.4.	Questionário nº 4:	90

1. PALAVRAS INICIAIS

Ao longo de minha carreira profissional, sempre me preocupei em possibilitar aos meus alunos o melhor ensino possível, para que eles alcançassem de maneira mais consciente o conhecimento. Entretanto, num currículo que privilegia homogeneizar e normalizar, presenciei, por muitas vezes, o êxito e o fracasso de muitos estudantes. Quando eles conseguiam alcançar o conhecimento, o sentimento, para mim – como professora-, era de euforia, pois sabia que tinha participado dessa conquista junto com eles. No entanto, ao ver a frustração e o sentimento de incapacidade estampados nas faces daqueles que não tiveram “a mesma sorte”, uma vez que estes não conseguiam obter as notas que “comprovavam” a obtenção do conhecimento, ficava-me questionando o porquê dessa situação tão devastadora.

Ministro aulas de Língua Portuguesa há mais de treze anos, em escolas públicas e privadas. Sempre me encantei com a língua, com a palavra. Mesmo quando estudante, já me rendia aos encantos desse idioma enigmático, belo e rico, porém incompreendido e até “temido” por muitos de seus falantes. É claro que devo reconhecer que seu estudo não é algo simples, mas nunca me conformei de muitos de meus alunos, já no primeiro dia de aula, “torcerem o nariz”, quando, após a minha apresentação, revelava a minha disciplina.

Esse comportamento sempre me incomodou, mas sempre me instigou para tentar reverter tal situação. Assim, sempre procurei chamar a atenção dos estudantes para o que há de mais bonito, importante, prático e necessário no estudo de Língua Portuguesa: o discurso (seja ele oral ou escrito). Como ele se instaura nas poesias, nas narrativas, nos contos, nas letras de música, nas piadas, nas conversas informais do dia-a-dia, nos livros literários...

Pensando em maneiras para tornar o estudo da língua materna menos “penoso” aos que possuíam dificuldades em compreender o conteúdo das aulas, empenhei-me em encontrar práticas que proporcionassem uma experiência diferente, mas profunda e reveladora para esses alunos.

Durante estas tentativas, percebi que, desviando um pouco do modelo tradicional das aulas de Português, conseguia alguns progressos significativos com aqueles que, para eles mesmos e para toda a escola, eram considerados “fracassados”, tidos como “maus alunos”. Comecei a diversificar minhas práticas. Utilizei letras de música, não só para ensinar a gramática, mas para também explorar o seu conteúdo semântico, o uso de

sentidos conotativos e denotativos, bem como as mensagens nelas contidas. Também usei debates dos mais diversos assuntos para, além de transmitir ensinamentos, captar o que os estudantes conheciam e descobriam através de pesquisas e das discussões em salas de aula; outra prática muito feliz foi a produção de uma revista totalmente feita por eles, após a explanação, discussão e entendimento de cada gênero textual; e a mais recente das minhas práticas e, talvez, a mais fascinante tanto para mim, como professora, quanto para os alunos foi a utilização do gênero teatro.

Digo que, atualmente, é a mais fascinante porque ela permite a participação ativa dos estudantes: eles produzem o texto, o cenário, a sonoplastia, enfim, todos os elementos que compõem o texto teatral. Tudo isso após, é claro, de um trabalho de explanação, leitura, pesquisa e discussão para a compreensão do mesmo.

Comecei essa prática há três anos numa escola particular em que trabalho. A cada ano, surpreendia-me com o resultado do mesmo, pois os alunos se envolviam com ele, traziam suas percepções, suas maneiras de enxergar os assuntos tratados, além da alegria, da valorização e da elevação da autoestima dos mesmos. Até aqueles que não se saíam muito bem nas avaliações tradicionais, apresentavam uma melhora interessante nas mesmas, após a apresentação das peças.

Esta escola privilegia conteúdos e por esse motivo é muito exigente nas avaliações, as quais se encaixam em modelos exigidos nos vestibulares mais importantes do país. Entretanto, preocupa-se também com valores humanos, tão esquecidos no dia a dia, assim, essa prática teatral, inserida nas aulas de Produção de Texto, tornou-se parte de um projeto da escola que enfatiza e discute valores, já que esta instituição é de cunho religioso e está preocupada com a formação do indivíduo.

Confesso que fiquei envaidecida com o resultado e, ao mesmo tempo, intrigada com algo: como que aqueles tidos como “maus alunos” se saíram bem nesse tipo de trabalho? Se realmente fossem “maus alunos”, não teriam se saído mal também nessa prática?

Isso me fez repensar muitas coisas dentro da escola: o currículo escolar, o plano escolar, as práticas pedagógicas, as avaliações, a formação dos professores, as reuniões e projetos pedagógicos, etc.

1.2 O teatro como projeto da escola em que atuo

O fascínio do gênero textual teatro é a possibilidade que ele traz de estudo, debate, fácil entendimento, criatividade, liberdade de criação e representação. Através dessa prática, pode-se abordar assuntos importantes e de interesse dos jovens de uma maneira leve e, aparentemente, interessante, eficaz e inesquecível para os mesmos.

A escola particular em que trabalho é rígida com os conteúdos, exige dos alunos muita dedicação, esforço e estudo para alcançar bons resultados. Entretanto, a instituição está também preocupada em formar cidadãos conscientes, questionadores e, acima de tudo, com valores humanos (como amor, respeito, solidariedade, compaixão, perdão, entre outros) inseridos no cotidiano para que resolvam os impasses da vida da melhor maneira possível.

Há um projeto, o qual consta no Plano Pedagógico da escola, em que são trabalhadas virtudes, tais como solidariedade, amor, compaixão, companheirismo, humildade, dentre outras. Cada disciplina deve tentar abordá-las com exposições de trabalhos que, anualmente, são exibidas na Feira Científica Cultural. Na área de Produção de Texto, achei que o teatro seria uma prática produtiva e dinâmica de trabalho, pois todos do grupo teriam que participar ativamente para que o resultado final fosse satisfatório.

Este gênero textual faz parte do currículo da escola, então, houve a explicação quanto a sua origem e estrutura, as supostas intenções e críticas que podem estar inseridas numa peça; principais dramaturgos brasileiros; leitura e discussão de uma peça teatral, para entendimento por parte dos alunos. É prática comum desta instituição a escolha bimestral de um livro para, depois de feita a leitura, discussão e compreensão, realizar uma avaliação. Isso ocorreu também com relação ao texto teatral. A escola, no bimestre em que se trabalhou tal gênero, escolheu um título e a prova foi realizada como de costume.

Normalmente, em várias escolas, este gênero textual é trabalhado da seguinte forma: escolhe-se uma peça consagrada e se faz a encenação da mesma, porém achei uma maneira de fazer com que meus alunos produzissem seus próprios textos, envolvendo as virtudes consideradas pelo projeto da escola, mas com total liberdade de criação.

Dividi a classe em grupos; fiz sorteio das virtudes; falei que seria obrigatória a utilização das mesmas nos textos; expliquei que cada integrante do grupo faria, a princípio, seu texto como se fosse o que seria dramatizado. Depois de feita a correção

dos mesmos por mim, eu os entregaria aos alunos para que eles, no grupo, decidissem qual dos textos seria apresentado. Após a escolha, o grupo faria leitura e discussão para definir o que poderia ser acrescentado no texto original, para, posteriormente, ser realizada a re-escrita do mesmo. Feita a correção do texto final, os alunos decidiriam a atuação, o cenário, a sonoplastia, o figurino, as luzes, enfim, quem faria o que na peça. A partir daí, eles se organizariam para a realização das tarefas, bem como pesquisas para aprimorar o trabalho e os ensaios.

Combinei com eles que queria tudo o que fosse resolvido pelo grupo no papel, para eu poder acompanhar o trabalho. Marquei reuniões com cada grupo para saber sobre o andamento das tarefas, dar sugestões, ajudar no que fosse preciso e assistir aos ensaios.

Também foi solicitado aos alunos que elaborassem um cartaz de divulgação da peça, com nome do elenco e da direção, data da estréia, local, horário, imagem do grupo e um breve resumo da história da peça. Além disso, eles teriam que fazer panfletos de divulgação para serem distribuídos pela escola.

É interessante notar a empolgação dos alunos nesse projeto, a aptidão de alguns em atuar, a de outros em dirigir os ensaios e outros ainda em confeccionar o cenário e o figurino. É claro que sempre há aquele(a) que é tímido(a) ou inseguro(a) ao ponto de “desistir”. E aí emerge um outro aspecto surpreendente, o companheirismo do grupo, a compreensão com um(a) colega que está nervoso(a).

Lembro-me de um caso, de um garoto Emo. Durante as aulas, ele nunca participava, não fazia as atividades ou deveres, não estudava e, conseqüentemente, ia muito mal nas avaliações. No início do projeto, ele me disse que não faria e eu lhe disse que esse trabalho fazia parte da avaliação, portanto, ele era obrigado a fazer. Muito a contra gosto ele, então, participou.

Durante os ensaios, os outros integrantes me falaram da dificuldade dele em decorar as falas, seu nervosismo, sua insegurança tamanha a ponto de chorar e parar a atuação. Decidi, então, participar dos ensaios desse grupo. Ele se comportou do mesmo modo, então, eu refiz suas falas, tornando-as mais simples. Todo o grupo foi muito paciente com ele, ajudando-o a decorá-las, repetindo-as quando necessário, enfim, um trabalho em grupo. Esse garoto era muito problemático, filho de pais separados, ele ficava muito sozinho, pois a mãe, devido a separação, teve de trabalhar e sua irmãzinha ficava na escolinha onde estudava o dia todo. Seu pai foi embora e pouco falava com ele. Além disso, ele era tímido e já tinha sofrido de depressão.

Surpreendentemente, ele superou algumas de suas dificuldades e, no momento da atuação, conseguiu atuar muito bem. Ele ficou tão feliz que me confessou que gostaria de continuar fazendo teatro. Depois da apresentação, durante as minhas aulas, fiz questão de elogiá-lo na frente dos colegas e percebi que ele ficou muito feliz, que isso elevou sua autoestima. Ele teve uma melhora significativa nas provas que se sucederam, entretanto, o ano letivo para ele já estava comprometido, mas, mesmo assim, houve uma melhora pessoal que resultou numa melhora nas provas tradicionais. Quem sabe se a peça tivesse sido encenada no início ou no meio do ano ele não teria conseguido se recuperar? Não sei, mas o que sei é que essa prática ajudou o garoto a se sentir melhor, a deixar a sua identidade de “mau aluno” menos evidenciada.

Há outros casos em que os alunos se superaram e se mostraram confiantes e importantes com a realização desse projeto. Entendo que isso ocorre porque há um desafio a ser superado e, principalmente, porque tudo é realizado passo a passo por eles de uma maneira diferente da convencional, evidenciando suas experiências e seus saberes, mas que não deixa de ser um aprendizado. O papel do professor é explicar o procedimento do trabalho e orientar o aluno na medida em que ele necessite de ajuda para a realização das etapas. Trata-se da “educação problematizadora” à que se refere Paulo Freire (1967 e 1970 apud Silva, 2002) que consiste, basicamente, na construção ativa e em conjunto do conhecimento entre professores e alunos.

Com esse projeto, é possível notar as várias identidades assumidas pelos participantes (alunos e professor) no decorrer do trabalho, a autonomia, o poder de decisão, bem como a insegurança e o medo que existem, mas, sobretudo, a vontade de realizá-lo e o prazer da participação. O meu relacionamento com eles durante e após este projeto melhorou muito, a nossa aproximação foi crescente e importante para continuação das aulas. Esse projeto é interessante porque, além de toda a questão do conhecimento que o envolve, há a possibilidade de tanto o professor quanto os alunos exporem, através de seus discursos, as várias representações que, muitas vezes, numa aula convencional não é possível.

A partir daí, passei a observar, através dos textos produzidos pelos alunos, a necessidade de uma prática pedagógica que reflita a “angústia” da juventude atual, traduzida, talvez, no medo; na falta de perspectiva que se torna, cada vez mais, profunda por causa da falta de referências fixas, características da pós-modernidade.

Nesse sentido, mais do que conteúdos, os jovens necessitam de experiências (no sentido de Larrosa 2002) que lhes permitam avançar em suas subjetividades, expressar

suas identidades para, com isso, constituir-se como sujeitos em seu tempo, no espaço em que ocupam, percebendo-o como fluído. E a escola deveria ser o espaço apropriado para isso, uma vez que ela recebe todos os tipos de sujeitos.

Este trabalho, cujo tema se insere no campo do currículo, pretende analisar as representações que circulam na criação dos personagens dos textos teatrais produzidos pelos alunos da 1ª série do Ensino Médio. Também tem como objetivo discutir de que maneira essas representações estão relacionadas aos modos de produção de subjetividades dos escritores das peças. Por isso, este estudo busca adentrar a discussão foucaultiana sobre as tecnologias do eu apresentadas por Larrosa (1994) e pretende discutir como a experiência de si é trazida para os textos.

A motivação para esse estudo se deu pelo fato de perceber que, a partir da prática docente, quando havia um deslocamento do modelo tradicional das aulas de Português, alguns progressos significativos podiam ser identificados com aqueles estudantes que, para eles mesmos e para toda a escola, eram rotulados como “maus alunos”. Dentre as diversas práticas de produção textual usadas, a utilização do gênero textual teatro foi a mais fascinante, porque ela permitiu a participação ativa de todos os envolvidos.

Pretendemos entender a experiência sob uma ótica foucaultiana, que pode ser vista “como a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (Foucault, 1984 apud Larrosa 1994, p.9-10). Para essa discussão, o estudo pretende abordar a questão do currículo sob a perspectiva dos autores da teoria pós-crítica e, posteriormente, discutir as noções de discurso e representação. Em seguida, apresentaremos o contexto da pesquisa e a proposta de análise a ser desenvolvida.

2. O PERCURSO DAS TEORIAS SOBRE CURRÍCULO

Embora o currículo (da maneira pela qual ele é compreendido hoje) esteja constantemente em pauta, ele só foi assunto de pesquisa nos Estados Unidos nos anos vinte. A explicação para isso está relacionada ao processo de industrialização e da imigração que, naquela época, exigiu uma intensificação nos processos de escolarização, com o intuito de tornar mais eficientes seus processos de construção, desenvolvimento e checagem.

De lá para cá, várias foram as teorias que discorreram sobre o assunto e diversos foram os autores que contribuíram para a evolução dessa discussão. O principal objetivo, aqui, é percorrê-los (para compreender a amplitude e a importância do tema) e enfatizar a Teoria Pós-Crítica sobre currículo, perspectiva na qual se insere este trabalho.

Deste amplo cenário referente ao currículo, as teorias são divididas em: Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas.

2.1. *Teorias Tradicionais*

De acordo com Silva (2002), Bobbit compreendia o currículo como um processo minuciosamente articulado, desenvolvido, especificado e medido. Ele baseava-se na teoria administrativa de Taylor e via o estudante como um “produto” fabril, o qual deve ser planejado para cumprir o seu papel com a maior eficiência possível.

Essa posição assumida por Bobbit vem de encontro com o momento árduo da história da educação dos Estados Unidos, pois diversas forças econômicas, políticas e culturais tentavam uma regulamentação dos objetivos e das maneiras de educar a massa, conforme suas diferentes visões. Aqui, questionava-se as finalidades da educação de massas.

Bobbit compreendia a escola como uma empresa comercial ou industrial: que traça seus objetivos (de modo claro e preciso), contrata empregados possuidores de habilidades necessárias para cumpri-los e visa à eficiência, que resultará, é claro, em lucro.

A escola, para ele, também deveria funcionar desta maneira: traçando de modo objetivo as suas metas; checando as habilidades fundamentais para desempenhá-las; testando as habilidades para verificar se todo o processo atingiu um resultado satisfatório; e, por último, baseado nesses resultados, modificar o que fosse preciso para que as metas fossem cumpridas com eficiência.

Percebe-se, então, que seu modelo educacional é voltado para a economia, uma vez que pretende formar bons operários. Para isso, conclui-se que a organização será a base para o cumprimento dos objetivos traçados.

O atrativo em sua proposta era parecer possível à educação vir a ser científica, já que bastava pesquisar e fazer o levantamento das habilidades necessárias para as mais variadas atividades, produzir currículos que garantissem que as mesmas fossem cumpridas e elaborar recursos que medissem com precisão se elas foram assimiladas.

Eis aí o seu mérito, já que o principal dessa perspectiva é “desenvolvimento curricular”, que predominaria a literatura dos Estados Unidos sobre currículo até os anos 80. Tal perspectiva entende que os objetivos da educação devem estar interligados às exigências profissionais da vida adulta, ou seja, uma questão puramente técnica, em volta da organização e do desenvolvimento.

2.2. Teorias Críticas

De acordo com Silva (2002), na década de 60 (época de grandes transformações políticas, sociais e econômicas em todo o mundo) surgem as Teorias Críticas do Currículo, que compreendem o “status quo” como o maior culpado pelas desigualdades e injustiças sociais e que têm como principal preocupação gerar definições que admitam a compreensão do que o currículo faz.

Dentre os diversos autores enquadrados nas teorias críticas, apresentamos aqueles que vão estabelecer uma série de questões que procuram relacionar escola, currículo, ideologia e reprodução cultural.

Louis Althusser (apud Silva, 2002) foi o responsável pela interligação entre a educação e a ideologia. Ele sustenta que a continuidade da sociedade capitalista está ligada à reprodução de seus elementos econômicos e da reprodução de seus elementos ideológicos. Ele alega que ela só se mantém devido a manutenção de táticas e de

instituições que asseguram o não questionamento de seu “status quo” e que isso pode ser alcançado através da coibição ou da ideologia.

Althusser (apud Silva, 2002) sustenta que a ideologia é garantida por convicções que conduzem a aceitação das estruturas sociais capitalistas presentes como desejáveis. Ele alega que a escola é essencial nesse processo, justamente por alcançar toda a sociedade e que sua atuação ideológica se concretiza através do currículo, seja de forma direta ou indireta. Ele também acrescenta que a ideologia divulgada na escola é discriminatória, perpetuando as classes dominadas à dominação e as dominantes ao domínio.

O grande impasse da análise marxista da educação e da escola, de acordo com Silva (2002), é desvendar qual a conexão entre a escola e economia, entre a educação e a produção e qual é a função da educação e da escola nesse processo. Althusser afirma que a escola é responsável pela reprodução da sociedade capitalista, já que ela, através das disciplinas, difunde as crenças do que é bom e desejável.

Silva (2002) faz menção ao trabalho de Samuel Bowles e Herbert Gintis (economistas), no livro *A escola capitalista na América*, que compreende a aprendizagem através da experiência das relações sociais da escola, das posturas indispensáveis para ser um bom trabalhador capitalista.

Esses autores, diferentemente de Althusser, alegam que há uma correlação entre as relações sociais da escola e as do local de trabalho e isso promove a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista, já que é garantido o recebimento de um trabalhador adequado às necessidades do mercado.

Ainda dentro da perspectiva crítica, Silva (2002) apresenta os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron que, apesar de basearem-se no conceito de reprodução, desenvolveram uma crítica da educação fundamentada no conceito de “capital cultural”. Para eles, a reprodução está focada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica estabelecida. A cultura que tem valor e status é a cultura da classe dominante.

Para esses autores, a escola promove a exclusão, uma vez que seu currículo está fundamentado na cultura dominante, isso explica o fracasso das crianças e adolescentes pertencentes aos grupos não dominantes. Conclui-se, então, que através dessa reprodução cultural inadequada é que os grupos sociais se perpetuam como existem em determinadas posições de poder, garantindo o processo de reprodução social. Dentro da perspectiva crítica, surge Michael Apple, com o conceito de hegemonia (apud Silva,

2002), que admite o campo social como um campo contestado. Para ele, os grupos dominantes estão em constante trabalho de convencimento ideológico para sustentar sua dominação, gerando, assim, a hegemonia cultural.

Bourdieu (1998), em sua obra *Escritos de Educação*, aponta como normal o fato das pessoas entenderem a escola como “um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora”, no entanto ela é, na prática, justamente o contrário, uma vez que perpetua a conservação social, as desigualdades sociais e a herança cultural como se tudo isso fosse natural.

Ele expõe que o capital cultural (valores internos e implícitos), primeiramente, é transmitido pela família. O autor chama a atenção que o processo de aculturação pode sofrer influências e diferenças quase imperceptíveis associadas não só aos resultados escolares, mas também às práticas, aos conhecimentos culturais (como música, teatro, cinema), à facilidade linguística e às experiências extracurriculares, que também são responsáveis pela ampliação desse capital cultural.

Bourdieu (1998) chama a atenção ao fato de que as crianças de uma classe economicamente privilegiada possuem vantagens oriundas de seus pais, que são os saberes, os gostos e um “bom gosto” que são ligados aos seus rendimentos escolares, resultando em melhores quanto maiores esses saberes forem. Só que isso é entendido como dom, o que não é verdade. E a escola não promove uma igualdade de possibilidades de aquisição de capital cultural, como também evidencia e “perpetua” as diferenças de capital cultural entre os estudantes, contribuindo, assim, para o êxito de alguns (os que possuem um bom capital cultural que é estimulado na família) e o fracasso de outros (que já não são estimulados em casa e, na escola, muito menos, pois não se encaixam nos valores cobrados pela escola).

Ele expõe que essa vantagem cultural está associada ao acesso e à intimidade com obras de arte, com a ida a museus, teatros, concertos. Esse acesso e conhecimento dos estudantes estão, segundo Bourdieu, associados à sua origem social, pois os alunos socialmente privilegiados são mais estimulados a outros domínios de cultura além da escola.

Outro fator abordado por Bourdieu é a língua escolar, que é comum às classes sociais favorecidas e, conseqüentemente, familiar a elas, tornando seu sucesso escolar mais promissor. O contrário fica evidente com relação aos estudantes de classes sociais desfavorecidas, pois a linguagem escolar é muito distante da que, na prática, elas conhecem e vivenciam.

Bourdieu (1998) afirma que as ações das pessoas oriundas de diferentes classes sociais no que diz respeito às atitudes na escola, a cultura escolar e ao futuro oferecido pelo estudo nada mais são que manifestações dos seus capitais culturais ligados à posição social da qual pertencem.

A contribuição de Bourdieu é muito importante pelo fato dele explicitar o paradoxo da escola, cuja função seria promover a possibilidade de aculturação, mas que, na verdade, exclui os que não possuem o capital cultural valorizado e almejado.

Concordamos com Bourdieu quando diz:

“ Se a ação indireta da escola (produtora dessa disposição geral diante de todo tipo de bem cultural que define a atitude “cultura”) é determinante, a ação direta, sob a forma do ensino artístico ou dos diferentes tipos de incitação à prática (visitas organizadas, etc), permanece fraca: deixando de dar a todos, através de uma educação metódica, aquilo que alguns devem ao seu meio familiar, a escola sanciona, portanto, aquelas desigualdades que somente ela poderia reduzir. Com efeito, somente uma instituição cuja função específica fosse transmitir ao número possível de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que fazem o homem “culto”, poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural”. (Bourdieu, 1998, p.61)

Henry Giroux (apud Silva, 2002) também surge para ajudar na discussão sobre Teoria Crítica do Currículo com o conceito de resistência e a “pedagogia da possibilidade”, que será essencial às suas teorizações posteriores. Ele alega que há intervenções e atuações no nível escolar e do currículo que podem lutar contra o poder e o controle.

Ele crê que existe a possibilidade de direcionar a força de resistência de professores e alunos para elaborar uma pedagogia e um currículo alicerçados em conteúdos políticos e críticos em relação às convicções e aos arranjos sociais dominantes. Daí é que emergem os conceitos de emancipação e libertação. É só através da consciência dos controles e poderes que as instituições e estruturas sociais detêm que os indivíduos podem se tornar emancipados dos mesmos.

Giroux expõe que a escola e o currículo devem fornecer a possibilidade dos estudantes participarem dos debates e dos questionamentos do senso comum da vida social. Para isso, os professores devem ser entendidos como profissionais ativamente envolvidos nessas atuações críticas e de questionamento com a finalidade de contribuir

para a emancipação e libertação. E, além disso, há necessidade de um espaço onde as aspirações, as dúvidas e os pensamentos dos alunos possam ser ouvidos e considerados. É a noção da “política cultural”.

Silva (2002) aponta que o livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1970), apesar de não ser seu objetivo, pode ser considerada uma obra que foi extremamente relevante para teoria do currículo ao propor as noções de “educação bancária” e “educação problematizadora”. Para Freire, conhecer engloba intercomunicação, intersubjetividade. Assim, todos os sujeitos estão inseridos de modo ativo no ato de conhecimento. Há um processo dialógico, pois os professores e alunos criam, juntos, um conhecimento de mundo. Desse modo, o conteúdo programático do currículo deve ser baseado na experiência dos alunos, buscando assuntos que os estimulem, que os façam participar ativamente desse processo de aprendizagem.

Outro autor de destaque é Michael Young (1971 apud Silva, 2002) que argumentava que a sociologia do currículo teria como principal objetivo desconstruir as categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas que sempre foram tidas como naturais pela teoria educacional. Para ele, essas categorias deveriam ser questionadas, desnaturalizadas e passariam a ser mostradas no seu caráter social, histórico e conflituoso. A Nova Sociologia da Educação estava preocupada em criticar sociológica e historicamente os currículos existentes.

Young destaca as ligações entre os preceitos de divisão de poder e os diversos momentos do processo de construção curricular (seleção, organização, distribuição, avaliação), entretanto ele enfatiza as formas de organização do currículo. Para ele, o importante é analisar quais as regras de estratificação e de integração que imperam na organização do currículo.

O currículo, para a Nova Sociologia da Educação, deve basear-se na reflexão das tradições culturais e epistemológicas dos grupos pertencentes a classes subordinadas, daí o termo “construção social”. Ainda dentro da perspectiva das teorias críticas, Silva (2002) apresenta o estudo de Basil Bernstein sobre a teoria dos códigos, uma espécie de teoria sociológica do currículo, que não se preocupa com o seu conteúdo, mas com sua estrutura organizacional. Seu enfoque está nas relações estruturais entre a diversidade dos tipos de conhecimentos que o compõem. Para ele, o código é a gramática da classe. Através dele, pode-se, distinguir, em diferentes contextos, que posição o indivíduo ocupa na classe social. O tipo de código especifica a consciência do indivíduo, o seu pensamento, os significados que ele alcança ou produz na interação social. Bernstein

distingue dois tipos de código: o elaborado (o texto que o indivíduo produz independente do contexto local) e o restrito (o texto que o indivíduo produz é totalmente dependente do contexto). Entretanto, para Bernstein, não há hierarquia entre os códigos, há, apenas, códigos culturais diferentes.

Para o autor, a aquisição dos códigos acontece em várias interações sociais, tais como a família e a escola, e de modo implícito. No currículo, não se aprende o código através do conteúdo explícito das áreas de conhecimento ou de sua ideologia. É através da estrutura do currículo ou da pedagogia que determina quais modalidades do código serão absorvidas.

2.3. Teorias Pós-Críticas

Embora diversidade seja, no mundo moderno, a palavra da “ordem” é, no mínimo, estranho que ela tenha de conviver com um modelo educacional que tenta, incessantemente, homogeneizar a cultura. Essa sobreposição é facilmente percebida, por exemplo, através dos meios de comunicação de massa, os quais privilegiam explicitamente as formas culturais advindas dos Estados Unidos. E, inevitavelmente, tal sobreposição estende-se também à educação.

Para apresentar a perspectiva pós-crítica do currículo, é necessário fazer referência aos vários temas que compõem o campo de estudos que se enquadram nesta perspectiva, tais como a diversidade, o multiculturalismo, o hibridismo, a etnia e a raça, dentre outras. Entretanto, não é objetivo deste trabalho esgotá-los, uma vez que o presente estudo pretende ter como base dentro de uma perspectiva pós crítica as discussões sobre as experiências de si, abordadas por Larrosa (2002), as quais foram baseadas em trabalhos foucaultianos.

De acordo com Silva (2002), a perspectiva pós-crítica de multiculturalismo compreende que as diferenças vêm sendo constantemente produzidas e reproduzidas pelas relações de poder e elas não podem ser respeitadas ou toleradas, mas sim questionadas. Um currículo sob esta perspectiva obstinaria-se em analisar os processos em que essas diferenças foram produzidas. Sem, é claro, privilegiar ou perpetuar posições.

Outro aspecto apontado pelo autor foi o conceito de gênero e o feminismo teve um importante papel para mostrar que o poder da sociedade é estruturado pelo capitalismo e

pelo patriarcado. A análise do gênero em educação estava atenta à questão de acesso, já que, evidentemente, o nível de educação das mulheres, em vários países, era inferior ao dos homens. Do mesmo modo, algumas carreiras eram exclusivas a eles, restando, então, as profissões consideradas de menor importância às mulheres.

O currículo educacional perpetuava essas atitudes, pois seus materiais didáticos e seus próprios professores contribuíam para esse feito.

Num segundo momento, o propósito era transformar o conhecimento para refletir os interesses e as experiências das mulheres, já que, até então, nunca tinha sido questionado isso, por achar-se natural que o conhecimento e as experiências válidas eram as do patriarcado.

A contribuição da reivindicação feminina para a teoria do currículo está na tentativa de instituir ao currículo oficial (o qual valorizava a separação entre sujeito e conhecimento, domínio e controle, racionalidade e lógica, ciência e técnica, individualismo e competição – características tipicamente masculinas) a importância das ligações pessoais, da intuição e do pensamento divergente, da arte e da estética, da cooperação, entre tantas outras características femininas. Na verdade, o que este movimento propôs foi construir um currículo que assegurasse tanto a experiência masculina quanto a feminina.

A etnia e a raça também surgem para serem analisadas dentro da teoria do currículo. Inicialmente, o acesso à educação e ao currículo eram as metas dessas questões. A maior preocupação estava no fracasso escolar das crianças e adolescentes que faziam parte dos grupos étnicos e raciais considerados minoritários. Nessa fase, o conhecimento que estava prescrito no currículo e que era oferecido àqueles grupos não era questionado por não ser considerado inadequado a eles. Só com as análises pós-críticas e os com os Estudos Culturais que o currículo começou a ser questionado como sendo racionalmente distorcidos.

Também a identidade étnica e racial estão relacionadas com as questões de saber e poder. O texto curricular está repleto de narrativas étnicas e raciais que exaltam os mitos de origem nacional, perpetuam as vantagens das identidades dominantes e relatam as identidades de grupos minoritários como extravagantes ou folclóricas. Tal atitude confirma a herança colonial presente no texto curricular, nas formas de representação racial e isso não deveria ocorrer.

Numa perspectiva crítica, a raça e a etnia seriam concebidas como uma questão essencial de conhecimento, poder e identidade, buscando questionar a diferença e a

diversidade sob aspectos históricos e políticos. Um currículo crítico focaria a discussão dos motivos institucionais, históricos e discursivos do racismo. Em suma, para esta perspectiva, não há identidade separada da história e da representação.

O que notamos até aqui é, como dito anteriormente, a sobreposição, no que diz respeito à educação, da cultura dominante às culturas de grupos subordinados. E o objetivo de uma teoria pós-crítica do currículo é, justamente, contestar isso e valorizar todos os tipos de sujeito e de culturas.

A partir desse pensamento, fica inconcebível acreditar no sujeito do humanismo e da filosofia da consciência, que enfatizava a essência ou a originalidade desse sujeito. Vários serão os teóricos que contestarão esse sujeito, até então, valorizado.

Para Corazza (2005), um currículo pós-crítico tem como característica principal a participação democrática entre os diferentes sujeitos que compõem o quadro educacional, as experiências de professores, pais, alunos, funcionários de escolas, grupos de movimentos sociais, enfim, de todos os indivíduos comprometidos com a luta dos diferentes são ouvidas, assimiladas e respeitadas, com o intuito de discuti-las e efetuar políticas e práticas curriculares que tornem mais amplas as possibilidades solidárias, populares e democráticas para a aceitação das diferenças.

Para essa autora, o currículo pós-crítico é uma prática teórico investigativa e também geradora de transformação cultural, que é envolvida em relações de poder-saber, especificidades das diversas culturas, produções de subjetividades multiculturais e multirraciais.

Silva (2002) também coloca a importância dos Estudos Culturais para a perspectiva pós-crítica do currículo. Seu representante foi Raymond Williams, o qual compreendia a cultura como a experiência de uma sociedade. Para ele, não havia distinção entre as “grandes obras” e as expressões culturais e artísticas de qualquer grupo da sociedade.

O autor também aborda que a preocupação dos Estudos Culturais está relacionada à cultura, à significação, à identidade e ao poder. O conhecimento e o currículo são entendidos como campos culturais, sujeitos à luta e à interpretação, nos quais variados grupos tentam se impor.

Assim, todas as formas de conhecimento são o resultado dos elementos – discursos, práticas, instituições, instrumentos, paradigmas – que fizeram com que fossem produzidas como tais. Para os Estudos Culturais, não há uma separação rígida entre Ciências Naturais e Ciências Sociais e Arte, assim como não há uma distinção rigorosa entre o conhecimento “escolar” e o conhecimento cotidiano dos indivíduos inseridos no

currículo. Isso porque ambos conhecimentos fazem parte da construção da subjetividade e identidade social de cada indivíduo.

Nota-se, então, que tanto a educação escolar quanto as outras instâncias culturais estão inseridas em dinâmicas de transformação de identidades e de subjetividades. São exemplos dessa perspectiva os programas de televisão ou as exposições de museus.

Embora tais instâncias culturais não tenham como objetivo, pelo menos não conscientemente, o ensinamento, é inegável que elas não o façam e que ele não seja importante para a formação da identidade e da subjetividade dos indivíduos.

Há, porém, uma grande diferença entre a educação escolar e essas instâncias culturais: por causa da utilização intensa de recursos econômicos e tecnológicos – já que o objetivo dessas instâncias é comercial – elas se apresentam de forma sedutora e irresistível, pois mexem com a emoção, a fantasia e o sonho das pessoas. Elas proporcionam uma economia afetiva, que é eficaz por ser inconsciente.

A contribuição dos Estudos Culturais, portanto, está no que diz respeito à aproximação entre conhecimento cotidiano, conhecimento da cultura popular e o conhecimento escolar. Juntos, eles contribuem para a produção de identidades e subjetividades no contexto de relações de poder.

De acordo com Silva (2002), a partir das teorias pós-críticas de currículo, o sujeito é entendido como uma criação cultural, social e histórica. Essa perspectiva enfatiza o aspecto inventado do sujeito, principalmente, nos estudos que tomam por base os trabalhos de Foucault.

Então, se a perspectiva pós-crítica entende o processo de significação como essencialmente vago e com probabilidades de mudanças, essa perspectiva também estende este fato ao conhecimento, destacando sua característica de incerteza e indeterminação. Isso porque o significado é entendido como cultural e socialmente produzido. Nesse sentido, um aspecto interessante é a questão das relações de poder envolvidas nesta produção de significado.

Depois de todas as perspectivas, aqui apresentadas, é impossível pensar no currículo como na perspectiva tradicional, pois ele é histórico, social, autobiográfico, experiência, texto, discurso, linguagem, documento, subjetividade e identidade.

Tal visão de currículo, quando direcionada para o cotidiano escolar, traz implicações para as formas de se pensar os sujeitos e as subjetividades que permeiam esse espaço. Alves e Oliveira (2005) salientam que o cotidiano escolar reúne uma rede de subjetividades. As autoras mostram a necessidade de se atentar para aspectos relevantes

que, muitas vezes, não são possíveis de serem quantificados, mas que nem por isso são menos importantes, pois são singulares e qualitativos da realidade escolar.

As autoras argumentam que mais importante que “o quê” é o “como” das atividades realizadas, pois elas são plurais e estão em constante transformação. De acordo com Santos (1995 e 2000 apud Lopes e Macedo, 2005) o que é realmente importante é compreender como se formam as redes de subjetividades de cada indivíduo.

É nesse sentido que o presente estudo pretende se colocar em desvendar, através dos textos teatrais produzidos pelos próprios alunos, suas experiências, suas subjetividades, suas representações, utilizando as discussões foucaultianas sobre as tecnologias do eu, apresentadas por Larrosa (1994) que serão discutidas no capítulo 3, para analisar como essas experiências de si são trazidas para os textos e como isso influi no processo de aprendizagem dos alunos.

Concordamos com Esteban (2004) quando ela aborda a sala de aula como um lugar onde se pode gerar experiências estimulantes, se a compreendermos como o espaço de possibilidades de “aprender e ensinar” como troca entre os sujeitos que a constituem. Isso nada mais é do “compreender o compreender” a que se refere Bateson (apud Esteban 2004).

Através da leitura dessa autora, percebemos e compreendemos que ser professor é uma arte, pois consiste em notar e decifrar as pistas e os vestígios que norteiam a maneira pela qual os estudantes estão traçando o seu aprendizado. Isso vai muito além do saber técnico a que dispomos em nossas especialidades, pois prioriza e respeita as experiências e subjetividades dos alunos, aproveitando-as e utilizando-as para ampliar o conhecimento dos mesmos.

Entretanto, voltamos a ressaltar, o quanto a educação escolar tem sido paradoxal, uma vez que ela continua insistindo em homogeneizar o ensino.

Somos solidários aos pensamentos de Esteban, quando diz:

“... a educação que oferece um único horizonte de possibilidades a todos nos afasta do outro com quem partilhamos o tempo escolar. O percurso único, o resultado homogêneo e o processo linear despotencializam os exercícios escolares, que, em lugar de promover *exercícios de ser*, se tornam exercícios para treinamento de habilidades e aquisição de fragmentos descontextualizados de conhecimentos, negando as diferenças que nos constituem e fazendo da experiência infantil e juvenil

momentos de negação, por serem mera preparação para algo que virá depois”. (Esteban, 2004, p.160)

Podemos notar que tanto Esteban (2004) quanto Alves e Oliveira (2005) estão atentas ao estudo do cotidiano escolar, com a finalidade de observar as situações nele contidas e não só questioná-las como também incorporá-las ao processo de aprendizagem e ensino tanto escolares quanto nos demais.

2.4. A produção do texto teatral como prática curricular

Pretendemos, neste item, apresentar a proposta da criação de textos teatrais produzidos pelos próprios alunos como uma prática curricular que, sob a perspectiva pós-crítica de currículo – defendida neste trabalho -, possibilita enxergar e contemplar o sujeito multifacetado. Além disso, apresentaremos a problemática inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) que, embora discorram sobre a divisão em áreas de conhecimento e a interação das disciplinas para colaborar com o crescimento do aluno, propõem “um modelo” de sujeito “ativo” e “competente” para aprimorar seus estudos, ou seja, está centrada em uma visão de um padrão único de sujeito.

Segundo o PCN , “*O Ensino Médio é a etapa final de uma educação de caráter geral que situa o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho.*” Para tal, uma proposta curricular só poderá denominar-se contemporânea se reunir como ponto principal as tendências do século XXI. Entende-se, então, que o currículo precisa se atentar ao aumento da ciência e da tecnologia tanto nas atividades de produção quanto nas relações sociais, tendo como consequência, mudanças constantes.

O documento ainda mostra que a revolução tecnológica cria novas maneiras de socialização, processos de produção e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva. Acrescenta, ainda, que a educação, diante da globalização, emerge como uma utopia imprescindível ao homem no que diz respeito à sua constituição da paz, da liberdade e da justiça social. Ela deve ser compreendida, segundo o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO, “*entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um desenvolvimento mais*

harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras”. (p.25)

O PCN aponta que houve a necessidade de romper com modelos tradicionais, para se alcançar os objetivos de um Ensino Médio que leva em consideração o novo significado do trabalho diante da globalização e o sujeito como ativo que se apodera desses conhecimentos para se aperfeiçoar, tanto no campo profissional quanto na vida social. No entanto, chamamos a atenção para o fato de o mesmo não apresentar práticas curriculares que possibilitem ao aluno o que o documento se propõe a fazer. Ao contrário, embora o PCN apresente um “discurso moderno” sobre as novas diretrizes do Ensino Médio, ele, ainda, propõe um protótipo único de sujeito, o que é contraditório, se levarmos em conta a tecnologia, a globalização e o sujeito moderno que é múltiplo.

O PCN ainda aponta que não há um porquê de memorizar conhecimentos que podem ser facilmente acessados pela tecnologia moderna, mas que se deve priorizar uma formação à ética, ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Segundo a Lei nº 9.394/96, “a) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural; b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.” (p.27)

Compreende-se por “aprender a conhecer” uma educação geral, ampla, que possibilite uma investigação minuciosa em uma área de conhecimento específica; por “aprender a fazer”, o emprego da teoria na prática, visando a uma vivência no aprimoramento da sociedade contemporânea; em “aprender a viver” o intuito é tornar-se capaz de viver juntos; por “aprender a ser” entende-se a capacidade do indivíduo em elaborar pensamentos autônomos e críticos, bem como seus valores que nortearão sua conduta frente às diversas situações do cotidiano.

O PCN também mostra que a Base Nacional Comum não deve ser compreendida como um modo enrijecido de educação, ao contrário, ela deve proporcionar a flexibilidade que a lei assegura, tanto na organização dos conteúdos quanto na metodologia a ser trabalhada no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação. Isso não significa a eliminação de conteúdos específicos, no entanto atenta para que eles se constituam num processo global com diversas dimensões articuladas.

Segundo o PCN, “ no mundo contemporâneo, marcado por um apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos e sobre os processos e procedimentos comunicativos, é, mais do que

uma necessidade, uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada”. (p.33)

O documento ainda expõe que a integração dos diversos conhecimentos pode possibilitar situações motivadoras em relação à aprendizagem, de modo a oferecer maior liberdade, por parte tanto dos professores quanto dos alunos, em selecionar os conteúdos mais ligados aos temas ou aos problemas da vida em sociedade. Agindo dessa maneira, de forma contextualizada, o aluno consegue extrair mais conhecimento e de maneira mais efetiva, uma vez que ele vivencia o aprendizado por estar ligado a experiências reais do seu cotidiano.

A Língua Portuguesa, através desta concepção, é compreendida não somente como expressão e comunicação, *“mas como forma de acessar conhecimentos e exercer a cidadania; às linguagens contemporâneas, entre as quais é possível identificar suportes decisivos para os conhecimentos tecnológicos a serem dominados”*. (p. 70)

A partir dessa visão, a prática da criação de um texto teatral pode ser inserida de forma a permitir ao aluno a escolha do tema a ser abordado na peça (tema este que pode estar ligado ao seu cotidiano, ou ao seu interesse), pesquisar sobre o assunto, resgatar conhecimentos atrelados à sua experiência tanto escolar quanto pessoal, abordá-lo de forma criativa e reflexiva, no intuito, talvez, de solucionar ou de discutir sobre os problemas de uma maneira prática e descontraída, mas não menos importante, já que, para isso, o aluno teve que se instruir, refletir e selecionar maneiras adequadas para aquela determinada circunstância mostrada na peça.

Essa versatilidade que se constitui o texto teatral também possibilita a adaptação às diversas formas de inserção no meio sócio-cultural, de maneira responsável, priorizando a justiça, a igualdade, a fraternidade e a felicidade.

De acordo com a LDB, são três as políticas que devem reger o currículo: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

A primeira está ligada ao estímulo à criatividade, à curiosidade, à afetividade, tudo isso a serviço de facilitar ao indivíduo conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente, que gera uma inquietação. Agindo através dessa estética, a escola proporciona ao aluno a possibilidade de acolher e expressar a diversidade tanto de alunos quanto de professores, promovendo uma troca de experiência e de significados, ampliando, assim, o conhecimento de todos.

A segunda está associada ao reconhecimento dos direitos e deveres humanos, para promover a cidadania. Também está preocupada em combater todas as formas de

preconceito e discriminação de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física. Agindo através dessa política, a escola estimula em seus alunos o respeito, a conduta de solidariedade, o senso de responsabilidade pelo outro e pelo público, a democracia.

A terceira está ligada a criação de condições para que as identidades se produzam através da sensibilidade, do reconhecimento do direito à igualdade, ou seja, estimulando a autonomia do sujeito em refletir e em agir sob valores que julgar coerentes às situações vividas por ele. Para isso, faz-se necessário o reconhecimento da própria identidade, mas também a do outro.

O grande desafio do currículo escolar é promover uma educação baseada em práticas que contemplem as desigualdades presentes entre os alunos, de modo a oferecer – de maneiras diferenciadas – as mesmas oportunidades de aprendizagem. Para tal, é necessário trabalhar as competências de caráter geral com todos os estudantes, bem como um conteúdo básico, sempre respeitando os limites do alunado.

O teatro é uma prática que trabalha não só com a memorização (das falas), mas com o conhecimento e a reflexão do tema que envolve a produção da peça; a discussão em grupo sobre o assunto e as virtudes nela contidas, como apresentá-las; o respeito ao espaço e as condições existentes (teatro amador); a interação e o respeito entre todos os participantes (alunos que atuam, que fazem o cenário, o figurino, a sonoplastia, a luz, bem como o professor); a criatividade e a descontração, sem deixar a seriedade dos temas abordados de lado; respeito ao público; a possibilidade de abordar questões interdisciplinares que se encaixem ao tema proposto; a contextualização; dentre outros. Isso possibilita ao aluno enxergar o mesmo assunto, que seria abordado de uma maneira convencional, de outra maneira, não menos consciente e importante, apenas sob perspectivas diferentes.

Pensando no descompasso existente entre o que o PCN propõe (o trabalho de interação entre as várias áreas, o respeito à diversidade, dentre outros) e a sua intenção de regular um “modelo de sujeito ativo”, julgamos que a prática de criação de um texto teatral produzido pelos alunos pode possibilitar a compreensão e o respeito à diversidade existente no sujeito moderno, que é multifacetado.

O PCN até menciona a prática do teatro, expondo que o conhecimento de Artes estimula experiências sensíveis e inventivas dos alunos, bem como os modos de comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura, contribuindo para a prática da cidadania e da ética no que diz respeito à constituição de identidades artísticas.

Entretanto, o que queremos salientar é que trabalhar o teatro na prática pedagógica depende do olhar que se tem sobre o sujeito.

Numa perspectiva tradicional do currículo, o teatro seria trabalhado em cima de um texto pronto, com a finalidade de encená-lo rigorosamente como foi escrito. Isso porque, como já foi exposto, essa teoria visa à eficiência, então, os objetivos da peça seriam traçados, as habilidades necessárias para a encenação da peça seriam exigidas dos alunos que fizessem parte dela e o sucesso do teatro estaria atrelado ao cumprimento das metas de modo eficiente.

Pela perspectiva crítica do currículo, o teatro seria também trabalhado através de um texto pronto, através do qual emergiriam questionamentos atrelados à reprodução de elementos econômicos e ideológicos da sociedade capitalista. Ressaltando suas táticas para evitar discussões sobre o seu “status quo” que são obtidas pela coibição ou pela ideologia, evidentes, também, na escola.

Já sob a perspectiva pós-crítica do currículo, o teatro poderia emergir da criação ou da recriação de peças pelos alunos, possibilitando ver o sujeito múltiplo, de diversas faces (são as “experiências de si” apontadas por Larrosa (1994), baseado em estudos de Foucault, que serão apresentadas posteriormente). O intuito é a participação democrática dos sujeitos envolvidos na peça; observando, discutindo, problematizando e respeitando as experiências de todos que façam parte do processo. O intuito não é priorizar ou destacar uma das experiências em especial, mas discutir e, democraticamente, optar pela melhor àquele determinado momento.

Acreditamos que essa prática escrita de um texto teatral feita pelos próprios alunos, bem como a sua encenação, possibilitam que esses sujeitos multifacetados se percebam e tenham condições de ampliar seus conhecimentos de uma maneira democrática, ética e prazerosa.

3. REPRESENTAÇÃO, DISCURSO E SUJEITO

Este capítulo tem o objetivo de apresentar uma discussão sobre os conceitos-chaves que pretendem fundamentar a análise de dados a ser apresentada no capítulo 4. Como o objetivo geral desta pesquisa é examinar qual é o sujeito que o currículo atual produz, com o objetivo de problematizá-lo a partir de uma proposta de produção de textos teatrais pelos alunos, procuramos teorias que oferecessem suporte para auxiliar a compreensão dos dados gerados neste trabalho.

Desse modo, ao abordar representação, é imprescindível mencionar as noções de identidade e diferença, uma vez que estão interligadas e que contribuem para a compreensão de sujeito, bem como o discurso e as relações com a constituição dos sujeitos.

3.1. *Identidade, diferença e representação*

Pelo fato de ocorrer diversas transformações nas sociedades modernas no final do século XX e de se perceber que os sujeitos pertencentes a elas não correspondem mais às velhas identidades, cujas estruturas eram estabilizadas, unificadas e sólidas, vários teóricos têm pesquisado tal fenômeno, em que se observa um sujeito possuidor de novas identidades, fragmentado, ou seja, um sujeito moderno marcado pela transformação.

Dentre eles, destaca-se Stuart Hall (1992) que aponta a ocorrência de mudanças estruturais na sociedade atual, as quais atingem tanto as identidades nacionais quanto as identidades pessoais, resultando numa fragmentação de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Isso porque o significado que os indivíduos têm sobre si como sujeitos integrados está se transformando, ou seja, está ocorrendo um deslocamento ou uma descentração.

O autor aborda que esse duplo deslocamento – tanto dos lugares que os indivíduos ocupam no mundo social e cultural quanto de si mesmos – nada mais é que uma “crise de identidade”.

Isso vem de encontro com que Kobina Mercer (1990, p. 43 apud Hall, 1992) salienta, “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se

supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”.

Hall (1992) distingue três tipos de identidade: sujeito do Iluminismo (centrado, unificado, dotado das capacidades da razão, da consciência e da ação); sujeito sociológico (construído na relação com outras pessoas essenciais para ele que lhe transmitem valores, sentidos e símbolos) e o sujeito pós-moderno (possuidor de identidades que são representadas nos diversos sistemas culturais que o cercam).

O tipo de sujeito que interessa a essa pesquisa é o sujeito pós-moderno, pois é o sujeito que se permite obter experiências, de se transformar, de criar e recriar suas características.

Hall (1992), através das leituras de Giddens (1990) e Harvey (1989), compreende a modernidade como vivência ininterrupta de mudanças. E através do conceito de “deslocamento” (abordado por Ernest Laclau, 1990), entende as sociedades modernas como uma “pluralidade de centros de poder”; caracterizadas pela “diferença”; diferentes divisões e antagonismos sociais responsáveis pelas diversas identidades que podem ser articulados parcialmente, uma vez que sua estrutura é sempre aberta, passível a mudanças.

Através da leitura desses autores, Hall (1992), sob a concepção das identidades modernas como sendo fragmentadas, expõe os cinco descentramentos ou deslocamentos ocorridos na segunda metade do século XX.

A primeira descentração é de Marx “*os homens fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas*”. Tal afirmação foi assimilada veiculando a ação do sujeito às condições históricas, às de nascença, às culturais, ou seja, sempre desfrutando dos atos e bens proporcionados por seus antepassados.

A segunda descentração é a descoberta do inconsciente por Freud que afirma a identidade, a sexualidade e a estrutura dos desejos do indivíduo serem formadas através de processos psíquicos e simbólicos do inconsciente. A partir dele, Jacques Lacan (1977 apud Hall, 1992) afirma que a formação do eu no olhar do Outro inicia a relação da criança com os símbolos externos e é nesse momento que ela entra nos sistemas de representação simbólica, inserindo a língua, a cultura e a diferença sexual. Tudo isso contribui para “a formação inconsciente do sujeito”.

A identidade é, então, segundo esta concepção, formada, através do tempo, por processos inconscientes que estão sempre em formação. Psicanaliticamente, o indivíduo

passa procurando a “identidade” e formando biografias que constituem as diferentes partes de seu “eu”.

O terceiro descentramento é com relação à língua e a Ferdinand Saussure, que afirmava que as pessoas não são autoras das declarações feitas ou dos sentidos expressados na língua. Esta é utilizada para produzir significados e o indivíduo se posiciona no interior de suas regras e dos sistemas de significado da cultura. Ela é, portanto, um sistema social e não individual. Falar vai além de expressar pensamentos interiores e originais, é acionar a grande sucessão de significados que já existem na língua e no sistema cultural.

Saussure também afirma que o significado das palavras não é fixo, pois ele aparece nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm como outras no interior do código da língua.

O quarto descentramento emerge com Foucault (1986 apud Hall, 1992) que aborda o “poder disciplinar”, cuja preocupação é a regra, a fiscalização de populações inteiras e dos indivíduos. Tal poder é mantido pelo poder administrativo, pelo conhecimento especializado de profissionais e pelo conhecimento das disciplinas das Ciências Sociais.

O quinto e último descentramento é o impacto do feminismo, tanto como uma crítica teórica quanto como um movimento social. Dentre os vários questionamentos feitos por esse movimento estão: a indagação sobre a clássica distinção entre o “dentro” e o “fora”, o “privado” e o “público”; a contestação política quanto a novas formas de vida social (família, a divisão de trabalho doméstico, o cuidado com as crianças, etc); a problematização sobre o modo como o indivíduo é formado e produzido como sujeito generificado; a formação das identidades sexuais e de gênero; a diferença sexual, dentre outros.

Com esses descentramentos, Hall (1992) apresentou as alterações conceituais de alguns teóricos em relação ao sujeito do Iluminismo, compreendido como possuidor de uma identidade fixa e estável, que foi descentrado e que resultou nas identidades amplas, contraditórias, fragmentadas, não concluídas do sujeito pós-moderno.

Assim como Hall, Bauman (2005), que denomina a globalização de “era líquido-moderna”, aponta-a como uma das responsáveis pelas “identidades” que os indivíduos assumem. Isso porque algumas delas as pessoas escolhem por vontade própria, mas outras por influência de indivíduos pertencentes ao seu convívio.

Este teórico entende a identidade como algo a ser criado, pretendido, que precisa ser construído ou selecionado a partir das opções existentes. É nesse momento que se inicia uma luta, pois a identidade é um processo eternamente inacabado.

Segundo Bauman, a história do nascimento e do amadurecimento do Estado moderno foi permeada pelo nascimento da identidade como ficção, que precisava de muita coação e persuasão para se estabelecer como uma única realidade imaginável.

O Estado moderno utilizou-se da ficção da “natividade do nascimento” para legitimar a subordinação incondicional de seus indivíduos. Tal subordinação era fundamental para garantir o futuro da nação e sua continuidade. Com o poder do Estado de definir, determinar, produzir, separar e selecionar, reunir tradições, dialetos, leis e modos de vida locais, manteria a unidade e coesão da comunidade nacional.

Entretanto, para garantir essa coesão seria necessária uma constante vigilância, bem como a utilização da força para assegurar a obediência dos indivíduos com relação ao Estado. Assim, o “pertencimento” teria perdido o seu fascínio e sedução, bem como seu papel integrador/disciplinador, caso não fosse incessantemente seletivo, abastecido e revigorado pela ameaça e prática da exclusão.

A “identidade nacional” era a garantia do Estado em manter seu poder e só permitiria que outras identidades se manifestassem caso elas não ameaçassem a prioridade da lealdade nacional. O Estado fazia todo um trabalho para que essa situação tivesse a aparente naturalidade, o que dava credibilidade ao pertencimento anunciado.

Quando a identidade perde essa naturalidade, a “identificação” torna-se primordial aos que almejam um “nós”. Segundo Lars Dencik (2001 apud Bauman, 2005):

“ As afiliações sociais – mais ou menos herdadas – que são tradicionalmente atribuídas aos indivíduos como definição de identidade: raça... gênero, país ou local de nascimento, família e classe social agora estão... se tornando menos importantes, diluídas e alteradas nos países mais avançados do ponto de vista tecnológico e econômico. Ao mesmo tempo, há a ânsia e as tentativas de encontrar ou criar novos grupos com os quais se vivencie o pertencimento e que possam facilitar a construção da identidade. Segue-se a isso um crescente sentimento de insegurança...”
(p. 30-31)

Bauman (2005), mediante leituras de Clifford Stoll (1995) e Charles Handy (2001), observa que tanto a Internet quanto a Tecnologia surgem na tentativa de “reestabelecer” esse “sentimento de nós”. Isso porque é facilmente percebido, no mundo moderno, a dificuldade do ser humano em interagir naturalmente com pessoas reais, daí

a razão da intensa procura por comunidades virtuais que, na verdade, são uma grande ilusão de aproximação e intimidade. O que se percebe, de fato, é que esses meios não atendem o essencial à identidade pessoal e, o pior, torna ainda mais difícil para o indivíduo chegar a um acordo com o próprio eu.

Com a Globalização, o Estado perdeu o poder ou o desejo de manter uma união sólida com a nação. Isso porque o indivíduo da época líquido-moderna é livre e desimpedido, o que torna inadmissível o “estar fixo”, o ser “identificado” de modo inflexível.

Hall (1992) argumenta que há um impacto da globalização sobre a identidade e que o tempo e o espaço são também diretrizes essenciais de toda uma representação. Uma vez que a identidade faz parte do processo de representação, a regulação das relações espaço-tempo nos diversos processos de representação têm resultados profundos sobre o modo como as identidades são situadas e representadas. Todas as identidades encontram-se no espaço e no tempo simbólicos. Elas têm suas “geografias imaginárias” (Said, 1990 apud Hall, 1992) e suas localizações no tempo – tradições inventadas, mitos de origem, narrativas de nação, etc.

Hall (1992) aponta que o ser humano está diante de diferentes identidades, as quais pode-se, aparentemente, fazer uma escolha. A propagação do consumismo globalizado ajudou para o que se denomina “supermercado cultural”. Este fenômeno é conhecido como “homogeneização cultural”.

Para Hall (1992), fundamentado em leituras de Kevin Robin (1991), a tendência em direção à homogeneização global caminha ao lado do deslumbramento com a diferença e com a mercantilização da etnia e do que é do “outro”. Existe uma nova curiosidade pelo “local” e a globalização explora a diferenciação local. Ele compreende que não haverá substituição do local pelo global, mas que ocorrerá uma articulação entre eles. Provavelmente, a globalização promoverá, ao mesmo tempo, novas identificações “globais” e novas identificações “locais”.

Sob a concepção pós-estruturalista, que é a assumida neste trabalho, Silva (2000) argumenta que a representação aborda todas as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem. Assim, ela é, como qualquer sistema de significação, um meio de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e ligado ao poder. É por esse motivo que a identidade e a diferença se ligam à representação, há uma relação de dependência entre elas.

De acordo com Kathryn Woodward :

“A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.” (Woodward, 2000, p.17)

A autora propõe que tais sistemas simbólicos são responsáveis pelo o que os indivíduos são e pelo o que eles poderão vir a ser, uma vez que ela também entende a representação como um processo cultural. Ela compreende que a representação institui tanto as identidades individuais quanto as coletivas, bem como os sistemas simbólicos que servem de base para as mesmas. Nas palavras da autora, “ *Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.*” (Woodward, 2000, p.17)

Ela também expõe, de acordo com suas leituras sobre Gledhill (1997) e Nixon (1997), que a propaganda e a mídia propiciam a construção de certas identidades de gênero e acrescenta que o indivíduo pode se apropriar delas e reconstruí-las de acordo com suas necessidades, pois a propaganda proporciona imagens pelas quais os indivíduos podem se identificar e é através desse processo que condiz a sua eficácia comercial para atingir o consumidor.

A autora também concorda que todas as práticas de significação que criam sentidos abrangem relações de poder, as quais determinam quem é inserido ou não. Portanto, a cultura, segundo ela :

“molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade ... Somos constrangidos, entretanto, não apenas pela gama de possibilidades que a cultura oferece, isto é, pela variedade de representações simbólicas, mas também pelas relações sociais”. (Woodward, 2000, p.18-19)

Silva (2000) chama a atenção às consequências pedagógicas e curriculares dessa relação entre identidade, diferença e representação. A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os jovens desenvolvessem

capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença.

De acordo com Silva (2000), numa abordagem pós-estruturalista, antes de reconhecer, tolerar, respeitar e celebrar a diferença, é necessário explanar como ela é ativamente produzida. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de criar uma teoria que possibilite a análise dos mecanismos e as instituições que estão envolvidas na criação da identidade e na sua fixação, bem como questioná-las.

Segundo José Luis Pardo (1996 apud Silva, 2000 p.101), respeitar a diferença não pode significar

“deixar que o outro seja como eu sou ou deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro), mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra relativamente a mim ou relativamente ao mesmo, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade”.

Baseados nesses teóricos, acreditamos que ao produzirem seus próprios textos, os alunos deixam transparecer suas identidades, diferenças, representações e experiências, as quais são muito importantes na sua constituição como sujeitos e na sua ampliação cultural. Com essa prática, baseada na teoria pós-crítica do currículo, acreditamos que, desse modo, podemos analisar o sujeito que um currículo mais aberto pode promover.

Daí a importância do professor ser consciente do seu papel e conhecedor de seus alunos para poder, com um currículo que lhe permita, através de práticas diversificadas, estimular e oferecer possibilidades de ampliação do capital cultural de seus alunos. É nisso que se baseia o projeto teatro desenvolvido e apresentado neste trabalho. Ele nada mais é do que o espaço em que os diversos capitais culturais interagem no intuito de discuti-los, criá-los, recriá-los e ampliá-los de uma maneira tensional, democrática, lúdica - nem por isso descomprometida - , sem privilegiar nenhum, apenas discutindo e adequando o melhor para aquele determinado momento.

Concordamos com Silva (2000) quando ele mostra que essas poderiam ser as linhas gerais de um currículo e uma pedagogia da diferença, pois representariam algum

questionamento não somente à identidade, mas também ao poder ao qual ela está associada, um currículo e uma pedagogia da diferença e da multiplicidade.

3.2. Discurso e a constituição do sujeito

Como dito anteriormente, o propósito deste trabalho é analisar as representações que se circulam na criação dos textos teatrais elaborados pelos alunos da 1ª série do Ensino Médio e de que forma esses autores constituem-se como sujeitos na produção dos mesmos.

Para isso, além de se basear na discussão foucaultiana sobre as tecnologias do eu, apresentadas por Larrosa (1994), para abordar como a experiência de si é conduzida para as peças, pretende-se adentrar na Análise de Discurso, uma vez que o discurso, segundo Orlandi (2001), compreende a linguagem como imprescindível entre o homem e a sua realidade natural e social.

Tanto Orlandi (2001) quanto Fernandes (2005) compreendem que o discurso envolve o exterior da linguagem e sua historicidade, que se constitui no social e que abrange faces que não se restringem somente na linguística, como a ideologia, que emerge de acordo com os diversos contextos sociais em que o discurso é produzido. Daí a razão de a Análise de Discurso estudar a relação entre língua-discurso-ideologia. Isso vem de encontro com o que M.Pêcheux (1975 apud Orlandi, 2001) proferiu “*não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido*”.

Concordamos com Orlandi (2001) quando aborda o discurso como ação social e argumenta:

a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: como o estudo do discurso observa-se o homem falando. (p. 15)

É através desta abordagem que também analisaremos as representações inseridas nos discursos que compõem as peças teatrais elaboradas pelos alunos, uma vez que, segundo Fernandes (2005), analisar o discurso supõe interpretar a fala dos sujeitos, a produção de sentidos contida no discurso dos sujeitos, a ideologia materializada nos discursos.

Para este autor, os sentidos das palavras num discurso não são estáveis, pois são criados a partir dos lugares ocupados pelos sujeitos, ou seja, uma mesma palavra pode ter significação diversificada de acordo com o lugar em que ela é proferida.

Daí o fato de que a Análise de Discurso tem como objetivo tornar claro os sentidos do discurso, levando em consideração suas condições sócio-históricas e ideológicas de produção.

Pêcheux (1997) ao abordar a produção de sentidos afirma que:

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (...) mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. (Pêcheux, 1997 b, p. 190)

Gregolin (2004, apud Sando 2009, p.63) aponta que Pêcheux, em sua terceira fase, expõe sua teoria dos “dois esquecimentos”: *“sob a ação da interpelação ideológica, o sujeito pensa que é a fonte do dizer, pois este se apresenta como uma evidência”* (Gregolin, 2004, p.62). Sintetizando, o sujeito acredita que o seu dizer começa a partir dele e que tal dizer é singular, único, original.

De acordo com Mascia (2003), Pêcheux, nesta fase, salienta a heterogeneidade existente no discurso assegurada pelas situações de produção. Em outras palavras, *“as imagens que os interlocutores fazem de si e do outro, a partir do lugar que eles ocupam no contexto histórico-social”* (Mascia, 2003, p.28). O autor também investiga com mais atenção a definição de interdiscurso e aceita a ausência de neutralidade na elaboração do discurso.

Para a Análise de Discurso, na terceira fase de Pêcheux (1997), a língua é entendida como estrutura e acontecimento. E é nesse momento que surge a contribuição da Psicanálise, uma vez que ela, através da história, analisa e estuda a ideologia de modo material relacionada ao inconsciente.

Assim, tratando-se do funcionamento da linguagem, em que ocorre a relação entre sujeitos e sentidos através da língua em um contexto histórico, há uma completa formação desses sujeitos e constituição de sentidos, que é múltipla e diversificada.

Daí a razão, segundo Orlandi (2001), de a Análise de Discurso objetivar a interpretação dos objetos simbólicos (enunciado, texto, música, etc), como eles criam

significados para e pelos sujeitos, pois eles interferem no real do sentido. É através do funcionamento da interpretação que se é capaz de tornar claro os mecanismos de significação presentes no texto e possível “escutar” outros sentidos, outras vozes, que os permeiam e os constituem.

Isso vem de encontro com o que Fernandes (2005) expõe sobre o “sujeito falando”, que faz alusão à perspectiva que ele aborda acerca da ideia de discurso, “*um sujeito inserido em uma conjuntura sócio-histórica-ideológica cuja voz é constituída de um conjunto de vozes sociais*”, ou seja, a polifonia (Fernandes, 2005, p.35).

O autor esclarece que a ideia de polifonia foi desenvolvida por Mikhail Bakhtin, quando este estudou o romance de Dostoiévski. Bakhtin objetivava mostrar o funcionamento do discurso como forma de pensar na complexidade do romance, sua essência através dos discursos e a diversidade de vozes existentes na obra literária.

Uma das contribuições de Bakhtin, que é importante para este trabalho, é a ideia de dialogismo, que retrata a diversidade de vozes sociais que compõem o discurso.

Brait (2005) aponta que as primeiras reflexões de Bakhtin em relação à constituição de uma definição de linguagem estão atreladas ao esboço de uma teoria do conhecimento, inserindo as relações dos sujeitos com o mundo e a importância adquirida pela linguagem nessa relação, a qual será fundamental para o conceito de enunciação enquanto interação.

A autora ainda mostra que Bakhtin, levando-se em conta o interesse pelo sentido e pela significação, “*parece residir na proposta de uma análise em que sejam levados em conta a história, o tempo particular, o lugar de geração do enunciado, de um lado, e os envolvimento intersubjetivos que dizem respeito a um dados discurso, de outro*”. (Brait, 2005, p.93).

O que se pode notar é que a situação é extremamente importante no momento da organização do enunciado, pois ela interfere em sua realização. Segundo Brait (2005), baseada no pensamento de Bakhtin de que “*a criação ideológica não existe em nós, mas entre nós*”, diz que tal ideia “*parece exemplar no que diz respeito ao permanente diálogo existente entre indivíduo e sociedade, dimensão que a linguagem se encarrega de instaurar e mobilizar*”. (Brait, 2005, p.93-94)

Não é o propósito deste trabalho expandir sobre esse assunto, que é muito complexo e requer um capítulo à parte, entretanto, é interessante mencioná-lo para que se esclareça que o sujeito e o discurso emergem da interação social, daí a ligação de

diversos discursos na formação do sujeito discursivo, ou seja, a partir de Bakhtin, o sujeito é visto como polifônico e, conseqüentemente, histórico.

Nesse sentido, Fernandes (2005, p.41) ressalta que

O sujeito não é dado a priori, resulta de uma estrutura complexa, tem existência no espaço discursivo, é descentrado, constitui-se entre o “eu” e o “outro”. Nesse contexto epistemológico, os sujeitos resultam de uma ligação da ideologia, inscrita histórico-socialmente, como o inconsciente, que dá vazão à manifestação do desejo.

Portanto, nem o sujeito nem a identidade e muito menos os seus discursos são fixos, uma vez que estão sempre em movimento, em formação, em transformação.

3.3. A emergência das subjetividades: as contribuições de Foucault

Pelo fato das representações que circulam tanto na criação dos personagens dos textos produzidos pelos alunos em suas peças teatrais quanto no modo em que elas se relacionam com a emergência de subjetividades dos escritores dos textos, faz-se necessária uma discussão sob a ótica da terceira fase do trabalho de Foucault.

Veiga Neto (2005) identifica tais dimensões (arqueologia, genealogia e ética), nas três fases do trabalho de Foucault, como domínios: os do ser-saber, os do ser-poder e os do ser-consigo. Para o autor, esses domínios são essenciais para uma Educação que tem como finalidade investir em um pensamento aberto, produtivo, criativo e que não busque verdades concluídas e inquestionáveis.

Para o objeto desta pesquisa, é o terceiro domínio que se faz importante, já que o intuito é discutir quais “identidades” e “representações” emergem nos textos produzidos pelos alunos.

Segundo Silvio Gallo e Alfredo Veiga Neto (2009), Foucault acreditava piamente que a filosofia fosse o meio pelo qual o indivíduo pudesse questionar a sua ligação com a verdade, ou seja, o que o indivíduo percebe como verdadeiro e como ele chegou a essa conclusão. Para ele, essa relação do indivíduo com a filosofia era sinônimo de liberdade.

Nas palavras do próprio Foucault, “ *o objetivo é definir as condições pelas quais o ser humano problematiza o que ele é, e o mundo no qual ele vive*”. (Foucault 1994, p.12).

É interessante pensar que mesmo não tendo, de fato, pesquisado sobre a Educação este pensador francês tornou-se importantíssimo para a mesma, pois ele compreendia o sujeito como ser objeto-objetivo para qualquer teoria ou prática educacional.

De acordo com Veiga Neto (2005), Foucault entendia o sujeito como um produto simultâneo dos saberes, dos poderes e da ética e ele amarrou coerentemente a subjetivação que apareceu como resultado da interação desses três eixos, sendo denominado, então, como sujeito moderno. Concordamos com o autor quanto a sua compreensão a respeito da Educação como um conjunto de meios e aplicações dispostos a subjetivar ou constituir sujeitos.

Foucault (1991, p.48) expõe o sujeito moderno como um conjunto de tecnologias que podem ser classificadas em quatro tipos, cada uma delas representando uma matriz da razão prática: “ 1) tecnologias de produção, que nos permitem produzir, transformar ou manipular coisas; 2) tecnologias de sistemas de signos, que nos permitem utilizar signos, sentidos, símbolos ou significados; 3) tecnologias do poder, que determinam a conduta dos indivíduos, submetem-nos a certos tipos de fins ou de dominação, e consistem numa objetivação do sujeito; 4) tecnologias do eu, que permitem que os indivíduos efetuem, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta ou qualquer forma de ser, obtendo, assim, uma transformação de si mesmos, com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade”.

Dentre os muitos teóricos que tentam expandir as teorias foucaultianas, destacamos Larrosa (1994). Este teórico toma como objeto de estudo as práticas pedagógicas que tendem a produzir ou a transformar a experiência que os indivíduos têm de si mesmos. Ele argumenta que, muitas vezes, práticas “aparentemente” dessemelhantes nada mais são do que semelhantes, pois o intuito não é de levar a pessoa a aprender alguma coisa “exterior”, isto é, um conhecimento qualquer, mas que se organize ou reorganize reflexões do “educando” consigo mesmo. O autor alega que todas as práticas pedagógicas têm uma base comum (o “como” da pedagogia), entretanto há uma diversidade de realização das mesmas.

Larrosa (1994), através do estudo das teorias de Foucault, quer apontar três aspectos importantes: 1) como o indivíduo se produz mediante algumas alusões de subjetivação;

2) as restrições e as possibilidades metodológicas e uma certa problematização foucaultiana da construção e da mediação pedagógica da experiência de si; 3) inclusão de uma teoria em que a experiência de si é a consequência de uma conexão entre tecnologias óticas de autorreflexão, narrativas de autoexpressão, mecanismos jurídicos de autoavaliação e ações práticas de autocontrole e autotransformação.

O autor também chama a atenção para o fato de que esse sujeito está inserido em diversas articulações e de outras práticas que o constituem. Isso porque ele é constituído histórica e culturalmente. O homem tende a se autointerpretar e a História ou a Antropologia mostram a variedade dessas interpretações.

Larrosa (1994) observa que Geertz abordou a incerteza da ideia que as pessoas têm de si mesmas; Gehlen, ampliando a discussão, apontou como a incerteza da autointerpretação está relacionada com a incerteza dos comportamentos que os indivíduos têm diante de outros ou de si mesmos; Foucault vai além e argumenta que é a “experiência de si”, que pode ser analisada separadamente das ideias e dos comportamentos, que os torna possíveis. Ele diz também que a “experiência de si” é histórica e culturalmente incerta, uma vez que ela é singular.

Foucault (1984 p.9-1- apud Larrosa 1994) entende a experiência como “... a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade”. A experiência de si, historicamente constituída, nada mais é do que se observar, interpretar-se, descrever-se, julgar-se, narrar-se, dominar-se, quando o sujeito faz determinadas coisas consigo mesmo. E isso ocorre em relação a determinadas problematizações e práticas.

Larrosa (1994) aponta dois deslocamentos abordados por Foucault (1984, p.297-298 apud Larrosa 1994) com relação à experiência de si; um deslocamento pragmático e um deslocamento historicista. Segundo o próprio Foucault:

“ trata-se de estudar a constituição do sujeito como objeto para si mesmo: a formação de procedimentos pelos quais o sujeito é induzido a observar-se a si mesmo, analisar-se, decifrar-se, reconhecer-se como um domínio de saber possível. Trata-se, em suma, da história da ‘subjetividade’, se entendermos essa palavra como o modo no qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo”.

Segundo o autor, a experiência de si está em constante mudança diante das diversas representações pelas quais ele está envolvido e é por esse motivo que o sujeito mesmo possui uma história.

Para Foucault, a experiência de si se constrói no momento em que um específico domínio material é tido como objeto de atenção. É isso que o autor chama de problematização. Elas são históricas, particulares e contingentes, assim com a “experiência de si”.

Foucault define as “tecnologias do eu” como:

“aquelas práticas que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade” (1990, p.48 apud Larrosa 1994).

Ou, no curso de 1980/81, como:

“Os procedimentos, tal como existem sem dúvida em qualquer civilização, que são propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de um certo número de fins, e graças a relações de autodomínio (maîtrise de soisur soi) ou de autoconhecimento (connaissance de soi par soi)” (1989, p.134 apud Larrosa 1994).

Fica, então, claro que Foucault entende a experiência de si como uma relação mútua, em um espaço-temporal específico, entre domínios de saber, modelos de normatividades e modos de subjetivação. Ele também salienta que isso ocorre na realização de um dispositivo pedagógico, que é entendido por qualquer lugar no qual se constrói ou se transforma a experiência de si. Caso esse dispositivo seja compreendido como constitutivo da subjetividade, ocorre prática de um ponto de vista pragmático sobre a experiência de si. Se a indeterminação e a historicidade desse dispositivo forem reconhecidas, ocorrerá um ponto de vista genealógico. Portanto, a pedagogia apenas pode ser entendida como um espaço que produz formas de experiências de si nas quais os indivíduos têm a chance de se tornarem sujeitos de uma maneira singular, especial, particular.

Larrosa (1994) aponta as dimensões fundamentais que constroem os dispositivos pedagógicos de elaboração e intervenção da experiência de si abordadas por Foucault. A dimensão ótica está ligada à compreensão do autoconhecimento; na dimensão discursiva, tanto o sujeito quanto o objeto são funções do enunciado, pois é no discurso, aprendendo as regras de sua gramática, de seu vocabulário e de sua sintaxe, tomando conhecimento e usufruindo dessas práticas de descrição e redescricao de si mesmo que o indivíduo se forma e transforma sua subjetividade; na dimensão jurídica, o ver-se, o expressar-se e o narrar-se estão envolvidos por valores e normas, ou por leis e normas de comportamento, em que o indivíduo julga seus próprios atos; outra dimensão é a da regulação estética que é baseada na ética positiva, relacionada à formação de conduta, e que almeja a liberdade da constituição de si mesmo com ensinamentos de estilo, do pessoal e social de si mesmo; a dimensão prática é a aplicação de si mesmo aos critérios de juízo dominantes em uma cultura.

O autor ainda aponta que nos dispositivos pedagógicos de constituição e mediação da experiência de si, a dimensão jurídica é a dominante, uma vez que o julgar-se é o que faz dizer-se e o que faz ver-se. Para Foucault, esse julgar-se está sempre baseado na lei, na norma ou no valor. E esse processo, essa ação nada mais é que a definição dele de poder, que supõe algo que afeta (uma ação), algo que é afetado (um conjunto de ações) e uma conexão entre elas.

Daí que emerge uma característica bastante marcante nas pesquisas de Foucault: o duplo, pois a construção e a intervenção da experiência de si sob a estrutura e realização dos dispositivos pedagógicos é uma reunião de operações de relação guiadas à captura desse eu duplicado. Em suma, aprender a ver-se, a dizer-se, ou a julgar-se é aprender a fabricar o próprio duplo.

Para o filósofo, o indivíduo é a maneira como se relaciona com o seu duplo. Daí a razão dele enfatizar a “experiência de si”, uma vez que ela independe do objeto e do sujeito, mas, ao contrário, depende da relação e da mediação entre eles.

Ele também aponta que o que determinam o olhar é a origem, a situação histórica e as práticas de possibilidade, todas a mercê de alterações e transformações.

É exatamente isso que o Projeto Teatro tenta ser: uma prática pedagógica que permite aos alunos, quando escrevem seus próprios textos, expressar suas identidades a partir das representações que circulam na produção dos personagens, contribuindo não só para o conhecimento pedagógico como também para o conhecimento deles mesmos como sujeitos.

4. CAMINHOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo será detalhado todo o procedimento da pesquisa. A instituição particular de ensino da qual faço parte é de cunho religioso e se preocupa, além dos conteúdos da grade curricular, com a formação do indivíduo, realizando, assim, um forte trabalho com as virtudes (gratidão, fraternidade, união, confiança, sabedoria, solidariedade, diálogo, disciplina, humildade, perseverança, amor, respeito e prudência), tão importantes para a constituição dos sujeitos, mas que, paradoxalmente, pouco consideradas por escolas ou até pelos próprios pais de alunos.

É importante salientar que mesmo sendo uma instituição católica, tais virtudes não são tratadas em conexão com a religião. O objetivo é mostrá-las, para, então, discutir e refletir suas importâncias na vida escolar e social do aluno.

Esta escola desenvolve, anualmente, uma Feira Científico Cultural e nela são apresentadas experiências desenvolvidas pelos estudantes nos laboratórios, bem como trabalhos que articulam essas virtudes.

Na disciplina de Produção de Texto, achei interessante desenvolver com meus alunos o gênero textual Teatro, uma vez que ele faz parte do currículo e também por pensar que tal gênero estimula a pesquisa, pois os envolvidos têm que ler e compreender os temas que são desenvolvidos nas peças; a criatividade, pois os alunos é que criam as peças que serão encenadas; faz emergir conhecimentos que os estudantes detém, mas que, às vezes, não são tão valorizados numa prática convencional; promove a organização, pois, por tratar-se de um trabalho em grupo, um depende da ação do outro para que a peça se realize, de modo claro e ordenado; estimula a criatividade, já que são eles próprios que fazem toda a peça (a escrita, o cenário, o figurino, a sonoplastia, a luz, etc); além, é claro, de ser uma prática interativa, agradável e prazerosa.

O Projeto Teatro inicia-se no começo do ano letivo, momento em que explico no que ele consiste. Por fazer parte do currículo, esse gênero é explicado e cobrado em avaliações. Há, no livro didático seguido pela escola, capítulos que explanam sobre o mesmo e a exigência da leitura de um livro que o aborde.

É claro que, antes da avaliação, são feitas leituras e discussões de excertos de peças escritas por grandes dramaturgos para, depois, então, a prova ser aplicada. No ano letivo de 2009, o livro escolhido pela coordenação do colégio foi O Rei da Vela, de Oswald de Andrade. Os alunos acharam-no difícil de ser compreendido e por isso

houve a necessidade de várias leituras e discussões compartilhadas para que eles o compreendessem melhor. Os estudantes, normalmente, não apreciam esta prática de leitura e avaliação de livros, mas é a linha adotada pelo colégio.

Por também discordar dessa prática, pois além de ela não cumprir com o seu propósito (fazer com que o aluno leia o livro e saiba discutir e expor seus pontos principais) ela não é estimulante, uma vez que o aluno associa leitura do livro à prova e, assim, provavelmente, o estudante sente uma repulsa com relação à leitura de livros. Talvez, essa seja uma das razões de as pessoas não gostarem de ler.

Tal situação é bastante preocupante, pois a leitura é fundamental não só para a formação como também para a vida de qualquer indivíduo.

Pensando nisso, adotei a prática do Projeto Teatro, pois, primeiro explico todo o gênero, suas características, estruturas formais, os principais dramaturgos, dentre outras informações, para, depois, eles “botarem a mão na massa”, escrevendo seus próprios textos.

A principal característica do Projeto Teatro é a democracia, começando pela escolha dos temas. Penso que é importante dar autonomia e liberdade aos alunos de escolherem os temas que apreciem ou que lhes interessem. Isso facilita o processo de escrita, pois é muito mais fácil e prazeroso escrever sobre assuntos de que gostem, dominem ou que se interessem.

Ao adotar tal postura, percebi uma reação positiva dos estudantes e facilmente chegamos aos temas pedofilia, cyberbullying, separação de pais, homossexualismo, vida sexual e gravidez na adolescência, os quais me surpreenderam, pois não imaginava que alguns desses temas fossem de interesse dos alunos nessa faixa etária (entre 15 e 16 anos).

O momento seguinte é a divisão da classe em grupos, cada um deles abordará um dos temas selecionados pela classe (tudo isso é realizado por sorteio para evitar conflitos). Entretanto, o trabalho em grupo se inicia somente no momento da escolha da peça que será encenada, uma vez que a produção dos textos é realizada individualmente.

Explico para toda a classe que, no momento da produção, eles, além de criarem um texto abordando o tema determinado, não devem esquecer de enfatizar as virtudes utilizadas para solucionarem os possíveis conflitos contidos em seus textos (minha única exigência do projeto). Não há a necessidade de abordar todas as virtudes, apenas algumas delas que eles acham importantes.

O propósito da escrita individual das peças, além de cumprir com a avaliação individual que é um quesito do currículo, é oferecer condições iguais para que todos participem, valorizando a ideia, a criatividade, o conhecimento e a sensibilidade de todos.

É dado um prazo para a entrega e correção dos textos. A re-escrita feita pelos alunos é realizada em sala de aula sob minha orientação. Nesse momento, eles devem re-escrever seus textos, atentando para as minhas observações e correções e também para ampliá-los, acrescentar ideias, enfim, melhorá-los. Mais uma vez, esse processo (de re-escrita dos textos) cumpre o quesito avaliação, pois a ela é atribuída outra nota. Além, é claro, de promover uma nova chance ao aluno de perceber seus erros, entendê-los e saná-los.

Após a correção e re-escrita de todos os textos – produzidos individualmente - é que o trabalho do grupo começa. É feita a escolha da peça a ser encenada e, juntos, todos do grupo fazem a re-escrita do texto escolhido. Aproveita-se a ideia central e se acrescenta outras dos demais integrantes.

Houve uma falha minha nesse momento do projeto, pois, mesmo orientando os alunos a lerem todas as peças do grupo para só então escolher o texto a ser re-escrito e encenado pelo mesmo, eles ficaram presos à nota das peças. O que foi lamentável, pois alguns textos possuíam ideias brilhantes, mas com a escrita precária; já outros, a escrita era razoável, mas com ideias comuns. Não me atentei ao fato de eles serem ainda imaturos e estarem muito ligados à ideia de nota. Isso foi um pouco frustrante para mim, pois percebi que os alunos estão “corrompidos” ao Sistema de Ensino e que por isso, às vezes, perdem a chance de sair um pouco dele e valorizar suas ideias e pensamentos.

Entretanto, esta falha não comprometeu o projeto, pois os textos escolhidos eram bons. Daí começou o trabalho em grupo. Cada um re-escreveu o texto escolhido, acrescentando ideias, melhorando outras, para, então, chegar a um texto final.

Textos finais entregues. Correção feita. Todos os integrantes dos grupos devem ter a cópia do texto final, para, então, iniciar os ensaios, as confecções dos cenários, os figurinos, etc. Os alunos é que decidem quem fará o que nas peças. Acho importante isso, pois não há imposição, o aluno que é mais tímido pode fazer coisas importantes nos bastidores, já aquele que é extrovertido fica responsável pela atuação. Eu não interfiro nessa decisão.

Eu assisto ao primeiro ensaio de cada grupo e, junto com os alunos, acerto os detalhes como posicionamento no palco, luz, cenário, entonação, expressão, etc. Deixo

claro para eles que só verei novamente a peça no “ensaio geral” que será realizado na última semana que antecede a Feira e, sendo assim, é necessário que eles se organizem para os ensaios e para a produção do cenário, sonoplastia e figurino. No dia marcado, há a gravação de todas as peças, bem como ajustes, se necessário, de alguma coisa. Esse material gravado será encaminhado, juntamente com os textos escritos, para a coordenação geral da instituição.

Acho necessário delegar responsabilidades a eles, porém é imprescindível o acompanhamento do professor, pois os alunos são ainda imaturos e inseguros. No momento da gravação das peças, no ensaio geral, percebo que muitos detalhes devem ser reparados. É um momento “tenso”, pois, como já foi dito, o ensaio geral acontece uma semana antes do evento e acertar tantos detalhes é um pouco estressante, mas nada como umas boas “broncas” e uns bons “papuricos” (para acalmá-los, pois eles ficam muito nervosos!) na hora certa para resolver os problemas. Tudo sai muito bem na hora.

A apresentação das peças acontece no salão nobre da instituição, abrindo oficialmente a Feira Científico Cultural do colégio que recebe alunos e professores de escolas estaduais e municipais, bem como toda a comunidade da cidade.

Neste ano letivo de 2009, em especial, foi impossível apresentar todas as peças no dia da Feira Cultural por falta de tempo (muitos feriados que caíram nos dias das aulas de Língua Portuguesa, além da questão da gripe suína que adiou o nosso retorno em agosto, bem como atrasou conteúdos) e também por falta de organização de dois grupos. Portanto, foram apresentadas somente três das cinco peças previstas, sendo uma delas objeto de análise deste trabalho.

A decisão de apenas apresentar três peças partiu da minha coordenadora, juntamente comigo e com os alunos dos dois grupos que ficaram de fora, pois os mesmos não tinham ensaiado o suficiente para uma boa apresentação. Ficou acertado que eles e os demais grupos fariam uma apresentação na segunda semana de aula do ano letivo de 2010 para os novos alunos da 1ª série do Ensino Médio. Assim, os novatos poderiam ter uma ideia do projeto do qual também farão parte.

Achei a decisão acertada, pois o intuito é valorizá-los e se as peças não estavam devidamente ensaiadas o, “produto final” não sairia como poderia. Entretanto, enfatizei para os dois grupos da falta de organização e responsabilidade dos mesmos, pois o colégio contava com eles no dia estipulado. Após as justificativas e os pedidos de desculpas aceitos, eles se comprometeram em fazer o melhor, uma vez que as peças dos

outros grupos ficaram ótimas e que o desejo de todos eles era que as deles também saíssem dessa forma.

Infelizmente eu não estava presente no dia da apresentação das peças, pois na data marcada para a Feira Científico Cultural eu estava dando aulas em outra escola, mas a minha coordenadora relatou-me, posteriormente, o sucesso do Projeto.

Ela abriu oficialmente o início do evento no salão nobre da instituição, agradecendo a presença de alunos, pais, professores e funcionários do colégio e professores das escolas visitantes, explicando um pouco sobre o Projeto Teatro (eu redigi um pequeno texto explicando o teor do projeto para que o público o entendesse). Depois, ocorreram as apresentações e demonstrações das experiências científicas realizadas por todos os alunos do colégio.

A coordenadora relatou que, no início, houve um pouco de falatório por parte dos alunos visitantes, mas que, depois, eles ficaram em silêncio e compenetrados nas peças e que mesmo sem a acústica necessária e sem microfones, pois não temos as condições ideais para a apresentação das peças (quem sabe no próximo ano consigamos equipamentos para a realização do mesmo?), todos ouviram atentamente e gostaram muito.

Felizmente, todos ficaram satisfeitos: os alunos que participaram do teatro, pois ele foi um sucesso; a coordenadora pela boa atuação e valorização do trabalho realizado pelo colégio; meus colegas que, na semana seguinte, relataram-me de modo empolgante o sucesso das apresentações, a desenvoltura dos alunos e a organização do projeto; os visitantes que ficaram com uma boa impressão do nosso trabalho.

Confesso que fiquei muito feliz em poder contribuir com tudo isso e é por essa razão que tenho a convicção de que com práticas diversificadas, menos enraizadas das práticas tradicionais, o sucesso para a obtenção de conhecimentos por parte dos alunos é mais promissora, prazerosa e dinâmica. Entretanto, isso requer pesquisas, colaboração e confiança entre docentes, discentes, coordenação e pais, sempre em função da garantia de uma melhor qualidade de ensino.

A primeira peça, Justiça Pink!, foi produzida por uma garota que gosta muito de ler e escrever. Seu texto possui várias vozes (baseadas em suas leituras e em seus conhecimentos sobre teatro) e um tom leve e divertido (influenciada pela peça “Hermanoteu na Terra de Godah”). Apesar de o tema de sua peça ser a pedofilia, a aluna procurou dar um tom de humor como forma de amenizar a temática abordada.

Esta aluna possui um comportamento muito maduro nas aulas de Português, ou seja, ela presta bastante atenção nas explicações, faz todas as atividades, tira dúvidas, procura saber de tudo o que aconteceu em aulas que esteve ausente. Enfim, sempre se mostrou prestativa e interessada. Talvez, o motivo seja que ela deseja ser escritora. Entretanto, é muito tímida.

A segunda peça, “Confusões de Família” abordou o tema homossexualismo e as virtudes amor e compreensão. Foi escrita por uma garota dedicada em seus estudos e bem relacionada entre os colegas e que se esforça para aprimorar seus conhecimentos. Sua peça apresenta um tom leve e engraçado, mesmo abordando um assunto tão polêmico. Nota-se que ela baseou-se no seriado americano “Will and Grace”, que mostra a relação entre dois personagens que dividem o apartamento e que são grandes amigos, desprovidos de preconceitos, já que Will é gay.

E a última peça apresentada foi “Separação não é tragédia não”, a qual abordou de um modo leve e bem humorado os problemas enfrentados por filhos e pais nessa situação. Seu autor é um menino bem comprometido com seu aprendizado, embora tenha dificuldades em algumas matérias. A virtude trabalhada foi o amor que deve existir independentemente de os pais viverem juntos ou não, diariamente, com seus filhos. O aluno pretendia abordar alguns motivos que levam casais à separação, com o objetivo de mostrar que, mesmo acabando a relação amorosa do casal, é possível manter a amizade e o respeito por amor aos filhos.

Com uma breve descrição das peças apresentadas na Feira Científico Cultural, seguimos com maiores detalhes sobre quais foram os caminhos que nortearam as análises dos mesmos.

5. “MINHA INSPIRAÇÃO FOI UMA SALADA DE FRUTAS”: A EMERGÊNCIA DE SUBJETIVIDADES NA PRODUÇÃO DOS PERSONAGENS NO TEXTO TEATRAL

Este capítulo apresenta a análise do texto “Justiça Pink!” (anexo I), produzido por Vitória (nome fictício) que, em 2009, cursava o 1º ano do Ensino Médio de uma escola particular, e cujo tema é o envolvimento de adolescentes com um pedófilo que atrai suas vítimas através da Internet.

A análise se dividirá em dois momentos: as representações que circulam o texto teatral (relacionadas às teorias do discurso) e ao sujeito que se narra ao olhar para os personagens que produziu em sua peça teatral (relacionado à teoria de Larrosa, baseado em Foucault).

Vale ressaltar que o principal questionamento dessa pesquisa está relacionado às identidades e às representações que circulam no texto teatral produzido pelos alunos.

5.1. *Representações que circulam no texto teatral*

Antes de apresentarmos a primeira parte da análise da peça teatral aqui estudada, gostaríamos de ressaltar que por tratar de um assunto muito delicado (pedofilia e a sua propagação através da Internet, que é intensamente utilizada por adolescentes) e associado à justiça, há uma forte presença do discurso religioso, marcado constantemente pelas antíteses apresentadas no texto, bem como o surgimento de um discurso transgressivo. Todos esses aspectos serão, a seguir, discutidos, analisados e apresentados de maneira minuciosa.

A primeira personagem que aparece na peça é a mãe de uma dessas vítimas, explicando o ocorrido e exigindo justiça. O que chama muita atenção é a utilização de cores na peça, a começar pelo pink no título, que, primeiramente, pensamos que sugerisse o feminino, uma vez que a “justiça” foi feita pelas mãos de uma mulher, pois a “justiça dos homens” não foi cumprida. Uma outra possibilidade que, a princípio, pensamos foi a tentativa de amenizar o ato cometido pela mulher, já que a cor pink é alegre, mas forte.

Lendo as respostas da aluna no questionário elaborado (anexo II) para ajudar na análise do texto, há o porquê da utilização da cor pink: além de ser uma cor de destaque, ela é a representação universal da feminilidade, porém a sua real intenção foi mostrar que na sociedade há diferenças e que ela quis evidenciar isso através do uso da cor pink na personagem do Diabo, que representa o homossexualismo e que pode sofrer preconceito por sua opção sexual, já que é diferente da maioria.

Nas palavras da aluna: *“Pink é uma cor, além de chamativa, representativa. Representa universalmente a feminilidade. Mas a minha intenção foi mostrar que, em todas as situações de nossa vida há diferenças em nosso meio. O “Pink” representa a escolha sexual do nosso querido Diabo.*

Notamos que, nesta declaração de Vitória, há a primeira tentativa dela em abordar a diferença, no caso, a representação da cor pink – universalmente compreendida como o feminino, mas associada à figura do Diabo, que na peça representa o homossexualismo. Aqui, ela utiliza o valor e a representação semântica da cor (universo feminino) para ressaltar uma transgressão da norma (dos heterossexuais) que é vista, pela grande maioria das pessoas, como diferente, num sentido pejorativo. Tudo isso aliada à utilização do ponto de exclamação, nas palavras da aluna *“... o ponto de exclamação ... representa a força de expressão que o Diabo gera e também as confusões que ele acaba trazendo (como achar um pedófilo... um gato)”*. Aqui, novamente, há a representação de uma transgressão à norma: o fato do interesse do Diabo por um pedófilo (uma pessoa moralmente perturbada e renegada pela sociedade).

Ainda falando de cores, ao utilizar o preto e o branco, Vitória faz uso de seu conhecimento sobre antítese (figura de pensamento que vem do grego anti, “contra”, + thesis, “afirmação”, em que se evidencia a oposição entre duas e/ou mais palavras e/ou ideias). A utilização de tal recurso enfatiza a sua intenção de abordar as diferenças existentes em seu texto, como céu / inferno; bom / ruim; alegria / tristeza; certo / errado; amor / raiva; etc. É interessante notar que essa materialidade linguística ora se apresenta pela antítese entre substantivos (como, por exemplo, “céu / inferno”), ora se apresenta pela utilização de adjetivos (“bom / ruim”). A primeira classe de palavras a qual ela se utiliza para evidenciar a antítese é o substantivo (responsável por nomear seres, lugares, sentimentos, etc); já a segunda classe gramatical é o adjetivo (responsável por qualificar um nome, ou seja, um substantivo). A relação de dependência gramatical entre essas duas classes de palavras é normal em qualquer discurso, entretanto, em termos de sentido, é, no mínimo, interessante ressaltar que Vitória coloca essas antíteses para

destacar a representação do discurso religioso ao, por exemplo, ligar ações “boas ou ruins” diretamente às consequências dessas mesmas ações, ou seja, de ir ao “céu ou ao inferno”.

A carga semântica gerada pela utilização dessas antíteses no discurso produzido por Vitória objetiva enfatizar a dicotomia presente no discurso religioso, em outras palavras, a sua representação, na peça, afirma-se através dessas antíteses, justamente para ressaltar a dicotomia entre o bem e o mal, que é a base do discurso religioso cristão, o qual é responsável, muitas vezes, pelas ações dos sujeitos, pois os conduz a determinadas atitudes.

Essa representação da dicotomia (bem e mal) presente no discurso religioso é que posiciona o sujeito, é o que lhe possibilita a compreensão da sua experiência. Isso porque, de acordo com Woodward (2000), a representação é um processo cultural, que é responsável por regular ou modelar a identidade, uma vez que possibilita a escolha de uma subjetividade particular dentre as variedades de identidades existentes. Vale ressaltar que essa escolha pode, muitas vezes, ser marcada por constrangimentos, tanto pela miscelânea que a cultura disponibiliza, quanto pelas relações sociais.

Tanto isso é evidente que Vitória, ao ser questionada sobre o porquê da utilização das antíteses, responde “*para enfatizar a diferença realista, talvez, entre o céu, o divino, o puro, e o inferno, a obscuridade, o enfermo. Que nada mais é do que a idealização de nossas próprias mentes, que cria esta diferença de extremos, conforme nossa criação*”.

Através da fala de Vitória e dos estudos de Fernandes (2005), concordamos com o teórico quando ele diz que analisar o discurso supõe interpretar a fala dos sujeitos, a ideologia materializada nele. Partindo, então, deste pressuposto, ainda no final da fala da Vitória, notamos o quanto seu discurso está carregado da representação do discurso religioso, principalmente o católico, que prega bons atos associando-os à conquista do céu; e também o contrário, maus atos à ida ao inferno. Isso, talvez, pelo fato dela ser religiosa e ter sido criada pelos preceitos católicos.

Assim, não há a possibilidade de não associarmos essa parte da análise ao que Pêcheux (1975 apud Orlandi, 2001) proferiu “*não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido*”.

É dessa maneira que Vitória prossegue também quando apresenta a “voz desconhecida” que aparece no início do texto, indagando o significado da palavra

justiça (virtude escolhida por ela, para mostrar os diferentes conceitos que os personagens têm a respeito da mesma) e questionando se este vocábulo “faz jus” ao seu significado denotativo.

A princípio, pensamos que, talvez, a “voz desconhecida” fosse uma representação de todas as pessoas, pois no texto aparece o seguinte discurso *“Tantas perguntas para poucas respostas! Quem responderá as **nossas** perguntas?”*, e também a representação de todas as nossas incertezas e angústias, já que o texto mostra *“Será mesmo que as pessoas que não tiveram justiça em vida... terão na morte?”*.

Entretanto, surpreendentemente, ao ler os questionários respondidos por Vitória, a mesma afirma que, de início, essa voz representaria Deus. Depois, ela resolveu adotá-la como a própria Justiça, ou seja, houve a sua personificação ou prosopopéia (figura de linguagem que consiste em atribuir aspectos, características ou sentimentos humanos a animais ou seres inanimados), no intuito de chamar mais a atenção do público.

Aprofundando um pouco mais a questão, foi perguntado o porquê da mudança da “voz desconhecida” da personagem Deus para a personagem Justiça; também foi perguntado como ela pensou, inicialmente, em Deus e no que ou em quem ela pensou para imaginar Deus pronunciando tais palavras.

Nas palavras dela: *“ Eu pensei em Deus, pois minha família me educou que Deus é misericordioso, ajuda os fracos e batalha contra as injustiças. Eu acredito nisso. Não levo, exatamente, “ao pé da letra”, mas sigo nessa confiança de que todos nós podemos ser punidos por nossos erros e isso não seria diferente para os personagens de minha peça, tanto para o pedófilo quanto para Silvinha que matou o pedófilo. Talvez, na visão de Deus, isso tenha sido algo certo realizado de maneira errada”*.

Notamos, aqui, a representação do discurso religioso, o qual prega que o pecador será punido pelos seus pecados, mas que Deus, em sua misericórdia, perdoará aqueles que se arrependem, ou seja, o discurso religioso influencia e condiciona os atos dos sujeitos. Nesta parte de sua fala, percebemos a diversidade de vozes sociais que a compõe, remetendo ao sentido dialógico de linguagem proposto por Bakhtin. Isso está claramente expresso quando Vitória diz *“... Não levo, exatamente, ‘ao pé da letra’, mas sigo nessa confiança de que todos nós podemos ser punidos por nossos erros e isso não seria diferente para os personagens de minha peça...”*. Essa fala mostra, novamente, o que Woodward (2000) expõe sobre a cultura moldar a conduta do sujeito. Tanto que Vitória confessa não seguir “ao pé da letra”, mas, mesmo assim, segue esses preceitos

por confiar, de uma maneira ou de outra, neles, apesar de isso já ser um indício da presença do seu discurso transgressivo.

No caso dos personagens Miguel (pedófilo) e Silvinha (assassina), o primeiro gostava do que fazia e não se arrependia disso, nas palavras de Vitória: “ (...) *o pedófilo nunca havia pensado no como as pessoas se sentiam... pensava apenas nele mesmo*”. Na peça, o pedófilo permanece com o Diabo, pois não se arrepende do que fez, legitimando, então, o discurso religioso. Já Silvinha - que agiu no calor das emoções, uma vez que foi vítima de pedofilia - agiu sem pensar, motivada pela raiva que emergia por ter sido desrespeitada, mas, diferentemente de Miguel, arrepende-se do que fez e por esse motivo é perdoada por Deus, perpetuando, mais uma vez, o discurso religioso.

Prosseguindo nas respostas, Vitória explica: “ *Então, eu mudei meu pensamento olhando para um costume externo. Na antiguidade, povos acreditavam em Deuses, que faziam o papel da JUSTIÇA, dos SENTIMENTOS (ex.: amor), das ESTAÇÕES DO ANO, enfim, isso constituía o mundo desses povos. Eles levavam isso tão a sério que nada (quase, pelo menos) de errado era feito. A sociedade era praticamente PERFEITA. Isso me fez refletir que mesmo com nossa “renovada” criação em termos de Deus, talvez, na mentalidade ingênua da antiguidade, se fosse aplicada em nossa sociedade atual, talvez, teríamos uma vida melhor. Por isso se, mesmo que imaginariamente, tivéssemos a consciência do quão devastadora nossas atitudes podem ser e se pensássemos no quanto interferimos nos “julgamentos” dessas mesmas pessoas, agiríamos da maneira considerada correta, e viveríamos melhor (eu acho...)*”.

Notamos que seu discurso apresenta várias vozes sociais, ou seja, é dialógico ou polifônico (Bakhtin), já que está atrelado ao que Fernandes (2005) expõe sobre o “sujeito falando”, isto é, “*um sujeito inserido em uma conjuntura sócio-histórica-ideológica cuja voz é constituída de um conjunto de vozes sociais*”. (Fernandes, 2005, p.35). Isso porque nele há a presença da voz do discurso religioso, a voz dos ensinamentos familiares, a voz dos conhecimentos que ela tem sobre a antiguidade, assim por diante. Essas diferentes vozes corroboram na formação do sujeito, o qual é multifacetado, possuidor de identidades.

A peça inicia-se com a aparição dos personagens Miguel (pedófilo) e Carla (vítima), que entram em cena de mãos dadas, atravessam o palco até a outra extremidade, entram atrás de um painel preto, riem e conversam baixinho. Depois, Carla grita e Miguel sai correndo até a extremidade oposta do palco. O abuso por parte do pedófilo se concretiza

no painel preto, simbolizando, aqui, o negativo, o ruim, o abuso, o qual é associado à cor preta.

A personagem Laura, mãe de Carla, fica no centro do palco falando sobre o ocorrido (o abuso de Miguel com sua filha Carla). Ela prossegue dizendo que “*rezo a Deus que o tenha mandado aos quinto dos infernos, se é que não o mandou ao sexto! Só peço justiça em primeiro lugar*”.

É interessante notar que essa personagem, nessa passagem, mesmo sabendo da sua intenção de vingança, ainda não acredita que a “justiça” não seja feita por Deus, talvez, por acreditar na benevolência do criador. Percebe-se, aqui, um rancor e uma mágoa muito grande. Entretanto, surge a fala “*em segundo, ... bom, muito dinheiro, ganhar na Mega Sena e, talvez, uma mansão...*”, em que se observa os desejos de senso comum que estão “impregnados” na humanidade. Tais desejos são retratados de uma maneira leve e bem humorada que serão abruptamente cortados pela seguinte fala “*Em terceiro, ... peço que você, Miguel de Oliveira, que tome cuidado, pois se nosso país não pode cuidar de manter a justiça e puni-lo por seus atos... EU irei!*”, denotando a incredulidade da personagem pelos órgãos responsáveis pela ordem e justiça, deixando bem claro que ele será punido, portanto, por ela. A fala desta personagem é marcada pela alternância entre rancor e mágoa versus alegria e humor.

Na próxima fala “*... eu lhe aviso... É melhor se entregar, ou, então ... Sofrerá tudo o que você pode imaginar que uma mulher baixinha e com raiva pode fazer...*”, aparece, aqui, novamente, a ameaça, entretanto, misturada com um toque de humor e de senso comum da representação da mulher baixinha: invocada, nervosa, que não deixa as coisas para depois. É interessante notar que a personagem é, ao mesmo tempo, raivosa e engraçada. A aluna mistura bastante os opostos na personagem Laura, talvez, para mostrar como as pessoas, diante das situações e das posições que ocupam agem de maneiras variadas.

Fica evidente, nessas passagens do texto, que o sujeito e o discurso emergem da interação social, o que explica a ligação dos vários discursos na constituição do sujeito discursivo, ou seja, a partir de Bakhtin, o sujeito é visto como polifônico e, inevitavelmente, histórico.

Por isso que Fernandes (2005, p.41) afirma que

“O sujeito não é dado a priori, resulta de uma estrutura complexa, tem existência no espaço discursivo, é descentrado, constitui-se entre o

‘eu’ e o ‘outro’. Nesse contexto epistemológico, os sujeitos resultam de uma ligação da ideologia, inscrita histórico-socialmente, como o inconsciente, que dá vazão à manifestação do desejo”.

Isso também é notado na personagem Laura, pois, como mãe, está chocada e com raiva com a situação sofrida pela filha e, de acordo com essa posição, ela se apresenta dessa forma, ou seja, ocorre a representação do papel de uma mãe enfurecida e angustiada que quer fazer “justiça” pelo o que ocorreu com sua filha. Em outras palavras, a personagem assim o é de acordo com a posição que ela se encontra na cena.

Após a apresentação dessa fala, a música *Walking on Sunshine* seria tocada no escrito original, mas isso não ocorreu, pois, segundo Vitória, o grupo discordou da ideia original: a música representaria um novo começo para a vida de todos os personagens sendo que ela já foi tocada em vários filmes de comédia, como, por exemplo, *A creche do Papai*.

Notamos, aqui, o quanto Vitória se preocupa com os objetos simbólicos que envolvem a peça (no caso, a música) que são tão importantes para o entendimento da mesma. Segundo Orlandi (2001), um dos objetivos da Análise do Discurso é interpretar esses objetos simbólicos, uma vez que eles criam significados para e pelos sujeitos, interferindo, inclusive, no real do sentido. O autor ainda alega que é através da interpretação deles que se pode elucidar os mecanismos de significação presentes no texto e “escutar” outros sentidos, outras vozes, que os constituem.

Há outro momento da peça em que Vitória expõe objetos simbólicos: o acender e o apagar a luz na cena em que Laura (a mãe de uma das vítimas do pedófilo) está explicando o que aconteceu com sua filha. É interessante notar que este objeto simbólico (acender e apagar a luz), que sugere mais um dos tantos contrastes da peça, é seguido de mais um que é o humor e o mau humor de Laura provocado por essa situação: *“Eu só queria saber... Oh, moço! Vê se deixa essa luz ou acesa ou apagada de vez! Mas que inferno!”*; *“se vocês não se importarem, eu conversarei com vocês no escuro porque nosso amiguinho está revoltado”*; *“Eu já cansei de agradecer! Mas que Diabos!”*.

Após essa fala de Laura, aparece outro personagem, o Diabo, que de imediato, já representa a oposição, uma vez que ele é, segundo o discurso religioso cristão, a representação da transgressão da norma, pois é um anjo caído, ou seja, é a oposição a Deus.

No discurso religioso, o Diabo é a representação do pecado, o que incentiva as pessoas a cometerem o mal. Vitória mostra essa representação na peça, porém ela também representa o lado engraçado do Diabo (seu modo extravagante, já que ele é homossexual) e também o seu lado “sensível” (a sua chateação quando os outros personagens o chamam de “coisa feia”, “bicho ruim”, etc). Esse outro lado do personagem está relacionado à sua identidade sexual que, novamente, é a representação da transgressão de uma norma (no caso, a norma dos heterossexuais).

O primeiro ato é finalizado com a insinuação de que o Diabo ajudará Laura em sua vingança contra Miguel.

O segundo ato é iniciado com a morte do pedófilo. Na sequência, há o diálogo entre o Diabo e Miguel. Novamente, surge a questão dos opostos, pois o Diabo tem a “missão” de apavorá-lo e castigá-lo, no entanto, ele (de maneira engraçada) o aprecia, elogia-o e até o paquera (deixando claro seu homossexualismo).

Surge Deus, o Diabo tenta “puxar o saco” dele, fazendo-lhe elogios, mas, ao mesmo tempo, fazendo figas. Deus percebe o que o Diabo faz e lhe manda desfazê-las, desmascarando-o que, por essa razão, finge chorar.

O Diabo segue sua fala dizendo que achou Miguel e que o levará para o inferno. Também aproveita a oportunidade de falar com Deus para reclamar das “marcações”, quando se referem a ele como “coisa feia”, “bicho ruim”, “barrigudo”, sempre com uma dose de humor. Explica o porquê de levar Miguel ao inferno (por ser pedófilo) e é, nesse momento, que Miguel percebe que está morto.

Nesse instante de consciência de Miguel, ele assume uma postura diferente: *“Meu Deus! Por favor, serei teu servo, vida eterna! Pagarei por meus erros, serei teu escravo se preciso, me redimo a ti, senhor, pelo que fiz, só não me deixa ir para o inferno com aquela mocinha ali!”*. Ele passa de “durão” (no primeiro momento em que ele se encontra com o Diabo e que é questionado do motivo de ter feito o que fez com Carla): *“Eu fiz porque tive vontade de fazer”*, para “bonzinho” (quando promete a Deus se redimir pelo que fez). Por essa razão, Deus lhe dá a chance de ficar no purgatório, mas sob os cuidados do Diabo, pois Deus tirará férias e quem ficará no seu lugar será o Anjo da Morte. Novamente, é enfatizada que a representação do sujeito depende da posição assumida por ele. Desse fator é que emergem as identidades dos sujeitos.

É interessante observar que na fala de Miguel (pedófilo) há um preconceito com relação a figura do Diabo *“... só não me deixa ir para o inferno com aquela mocinha*

ali!”, ou seja, ele até se conforma em ir ao inferno, mas não na companhia de um homossexual.

Essa questão de Deus “tirar férias” e o Anjo da Morte ficar no seu lugar foi uma interferência minha, uma vez que a escola é de cunho religioso fiquei apreensiva quanto ao fato de expor a personagem Deus e também pelo fato de a peça ser apresentada para pais de alunos e para possíveis estudantes e pais do próximo ano letivo.

Quando propus a mudança e expliquei os motivos, Vitória os compreendeu e aceitou sem problemas a alteração. Gostou da sugestão de Deus “tirar férias” e o Anjo da Morte substituí-lo, uma vez que outro aluno pôde atuar como Anjo da Morte e o resto permaneceu inalterado. Em suas palavras:

“ Eu achei que foi um conselho sábio, pois eu, uma vez aluna e ainda aprendendo a me virar com a escrita, não tenho uma visão aberta a todas as possibilidades de interpretação, uma vez que alguém tire conclusões precipitadas de algo que eu, sinceramente, não tiraria (...) Agradeço, sinceramente, sua ajuda, sem ela, talvez, o Hércules (nome fictício) teria deixado de apresentar e perderíamos sua grande interpretação como Anjo da Morte”.

Nessa resposta, fica evidenciado um posicionamento de uma identidade de aluna que, diante de questões institucionais colocadas pela professora, que também assume um lugar para a manutenção de valores que são próprios dessa instituição educacional religiosa, faz as mudanças necessárias, ou seja, Deus não pode ser representado, ainda mais quando se trata da questão de se fazer justiça e isso significar a morte de alguém.

Quando o Diabo fica sabendo que Miguel ficará sob seus cuidados fica feliz porque percebe a chance de ajudar Laura em sua vingança contra Miguel. Nessa hora, toca a música “I will survive” que, na década de setenta, tornou-se febre, tocando em todos os lugares do mundo. Com o tempo, ela foi reverenciada como o “hino gay”, uma vez que a música traz em sua letra “Eu sobreviverei”. O uso dessa música é a tentativa de Vitória em expressar a sua indignação ao preconceito, já que o Diabo é homossexual na peça. Ela ainda relata que por seu texto tratar das diferenças entre céu-inferno, claro-escuro, certo-errado (no caso de Miguel, o pedófilo) e, principalmente, da “diferente” escolha do personagem Diabo, sendo gay, ela adotou tal música para representar a justiça: “*Mesmo sobre qualquer circunstância, eu sobreviverei*”. A luz se apaga e termina o segundo ato. Novamente, notamos a preocupação e a utilização de objetos

simbólicos (a música) para ampliar o entendimento da cena e evidenciar a posição da aluna a respeito da mesma.

Nessa passagem, notamos que Vitória é contra a dicotomia que permeia o discurso religioso, uma vez que ela tem uma simpatia com o personagem Diabo, que é extrovertido, ousado, alegre, diferente. Entretanto, ele é uma transgressão da norma, tanto da dos homens (pois é homossexual) quanto do divino (já que é um anjo caído). Na verdade, percebemos que esses atributos que o Diabo possui lhe agradam, ou seja, ele nada mais é o que a Vitória deseja ser: desinibida, alegre, extrovertida, ousada, uma pessoa que externa seus desejos sem se preocupar com o que os outros pensarão (como desejar um pedófilo, por exemplo!); e o que ela é: diferente e por essa razão sofre (o Diabo é uma transgressão da norma religiosa e por esse motivo é utilizado pelo próprio discurso religioso para mostrar às pessoas o que acontece com quem não segue os preceitos religiosos: é excluído, sofre, vai para o inferno). Daí a sua simpatia por este personagem, seu sofrimento, sua exclusão, por, justamente ela também se sentir assim “...isso me fez sentir excluída... e aos poucos fui perdendo meus antigos supostos amigos e, cada vez mais, eu ficava sozinha”.

Ao mesmo tempo em que há na peça a presença vigorosa do discurso religioso emerge também o discurso transgressivo, cujo representante é o Diabo, o que evidencia a interdiscursividade do texto produzido por Vitória. Em outras palavras, para existir o discurso religioso há a necessidade da existência do discurso transgressivo.

O terceiro ato é iniciado com uma placa sendo mostrada. Nela, está escrito “60 anos depois...” e com o re-encontro de Miguel e Silvinha (outra vítima de pedofilia, mas que se vingou do pedófilo, matando-o). Ela, a princípio, não está entendendo que morreu, pois diz “Onde é que eu tô? Isso aqui é o céu ou é uma farmácia? Eu tava indo comprar uns remédios... Onde é que eu fui parar, hein?”. Quando ela o avista, fica super brava e o ameaça: “O que você tá fazendo aqui, seu desgraçado?”.

Ela sai atrás dele que é impedido de fugir, pois o Anjo da Morte o impede de continuar. O anjo diz a todos que estava ali para ajudar no julgamento de Silvinha. Novamente, há a oposição: a seriedade de um julgamento como o humor, já que o anjo, a princípio, diz “... para ajudá-lo no julgamento daquela **mocinha** ali” e, depois, percebendo que os anos passaram diz “Ops, quero dizer... **Senhora**... Eu acho... O tempo voa, não?”

O Diabo não quer a ajuda do Anjo da Morte. Entretanto, não há outra forma. O julgamento ocorre e Silvinha é perdoada e levada para o céu.

O Diabo questiona a decisão, argumentando, sempre de modo engraçado, os erros cometidos por ela: “*Mas e as acusações, e os erros cometidos, os pecados, as infrações de trânsito, as multas, o aluguel atrasado... O HOMENCÍDIO?*”. Tudo tentando denegrir a imagem da “recém absolvida”, porém tudo em vão, pois são “ordens de Deus”. Aqui, percebe-se que o discurso religioso é inquestionável, pois o veredicto foi dado por Deus. Com esse desfecho, a “justiça feita pelas próprias mãos” é perdoada. Entretanto, Miguel continua no purgatório e o Diabo, inconformado com a decisão de Deus, já que queria castigá-la, finaliza a peça dizendo ao público “*É, pessoal, a culpa é sempre do Diabo...*”.

Com essa declaração final do Diabo, fica evidente que o discurso religioso se perpetua e tenta guiar ou regular as atitudes dos sujeitos através dessa dicotomia entre o bem e o mal, mostrando que quem optar pelo mal terá um fim trágico, indesejável.

5.2. Narrar-se ao olhar para os personagens produzidos no texto

Mediante leituras de estudos foucaultianos de terceira fase, cuja preocupação está relacionada às tecnologias do eu, e as pesquisas de Larrosa (2002), com as experiências de si, percebemos que Vitória, ao produzir seus personagens, constroi uma narrativa de si, pois cada um deles representa uma característica real dela ou características que ela desejaria ter.

Trata-se de um dos domínios de Foucault abordados por Veiga Neto (2005) – os domínios do ser-saber, os do ser-poder e os do **ser-consigo** – todos fundamentais para uma Educação que objetiva agir para possibilitar um pensamento amplo, produtivo, criativo, sem verdades absolutas e inquestionáveis.

Para esta pesquisa, é o terceiro domínio que nos interessa – o do ser-consigo – , já que o nosso objetivo é discutir quais “identidades” e “representações” emergem do texto produzido por Vitória, bem como ela se vê nesse texto, através de seus personagens.

Quando indagada quanto ao processo de criação de seus personagens, Vitória diz “*minha inspiração foi como uma **salada de frutas**. Acabei misturando vários temas num único: pedofilia*”. O termo destacado é muito significativo, pois ele resume exatamente o que estamos expondo sobre o sujeito pós-moderno que é aquele indivíduo possuidor de identidades que são representadas nos diversos sistemas culturais que o

cercam (Hall,2006), ou seja, o sujeito multifacetado abordado e valorizado pela teoria pós-crítica do currículo.

É interessante notar que Vitória, durante as entrevistas, vai percebendo esse processo de criação de seus personagens (“salada de frutas”) como o seu próprio processo de constituição como sujeito, uma vez que ela vai se compreendendo e se vendo, muitas vezes, neles. Esse processo de criação dos personagens é a junção do que Bakhtin definia como vozes sociais ou polifonia e também o que Larrosa (1994) compreende como experiência “... a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade”.

Vitória segue dizendo que a sua primeira personagem Laura – a mãe da vítima de pedofilia – é a mistura de sua mãe com a personagem Reneé da Saga Crepúsculo. Da primeira, ela captou a questão da ajuda e dos conselhos: “*Pensei, primeiramente, em criar uma mãe que fosse parecida com a minha, pois ela sempre me aconselhou e sempre me ajudou nas horas mais difíceis*”. Da segunda, ela fala “*Ela tem repulsa da tecnologia e é estressada ao extremo, além de querer saber tudo o que se passa com sua filha*”. O resultado dessa mistura é Laura, uma mãe que não domina a tecnologia, mas que, infelizmente, teve a necessidade de interar-se com ela devido ao caso de pedofilia via Internet ocorrido com sua filha. Somada à parte protetora, afetiva e conselheira e, ao mesmo tempo, vingativa de uma mãe revoltada com essa terrível situação.

Nessa declaração, pode-se perceber que Vitória cria a personagem Laura com características de sua própria mãe (conselheira e que está disposta a ajudá-la nos momentos cruciais), as quais ela admira e acha decisivo em sua vida. Além disso, para continuar a composição desta personagem, ela acrescenta característica de uma outra mãe (uma mãe fictícia, já que esta é uma personagem da saga Crepúsculo, que apresenta características verossímeis de qualquer mãe, como querer saber tudo o que se passa com sua filha, que nada mais é do que o caráter protetor de mãe); somado a uma aversão à tecnologia e à característica de ser estressada.

Notamos, então, que Vitória – para compor a personagem Laura – utilizou-se das várias vozes sociais, de seus conhecimentos e de suas reflexões sobre o que significa ser mãe. Isso vem de encontro com o que Larrosa (2002) expõe sobre dispositivos pedagógicos (aqui, a elaboração de uma peça de teatro como uma prática pedagógica) que possibilitem a produção ou a transformação da experiência que Vitória tem de si mesma. O autor ainda aponta que o mais importante é que esse dispositivo proporcione

uma elaboração ou re-elaboração reflexiva do aluno consigo mesmo e não apenas fazê-lo aprender algo “exterior”, um conjunto organizado de conhecimentos que é, na maioria das vezes, o que a escola tenta transmitir para seus estudantes.

Quando Vitória é questionada sobre a elaboração da personagem Carla, a vítima de pedofilia, ela diz *“Carla não me deu trabalho algum, pois ela é uma garota comum que, inocentemente, acabou se apaixonando pelo cara errado”*. Em outro momento, ainda falando sobre esta personagem, ela confessa *“a garota se assemelha, de certa maneira comigo, por, primeiro: ter uma mãe desvairada e extrovertida; segundo, por ser exatamente o contrário da mãe, tímida (...)”*. Parece que, aqui, Vitória fez emergir na personagem sua inocência e sua timidez, ou seja, através da criação dessa personagem, podemos notar, novamente, o que Larrosa (2002) tentou expandir nos estudos foucaultianos, na discussão de um dispositivo pedagógico que produza ou transforme a experiência que os indivíduos têm de si mesmos. Em outras palavras, Vitória se observa e se narra a partir da personagem produzida por ela. Um outro aspecto interessante a ser observado é que ela coloca como mãe dessa personagem uma pessoa extrovertida, engraçada e protetora que está disposta a ajudar a filha nessa delicada situação. Seria a representação da sua própria mãe, pois ela declara *“Pensei, primeiramente, em criar uma mãe que fosse parecida com a minha, pois ela sempre me aconselhou e sempre me ajudou nas horas mais difíceis”*. Percebemos, nitidamente, como Vitória admira sua mãe e o quanto ela é importante como referência em sua vida.

Quanto ao personagem Miguel, o pedófilo, seria a representação do indivíduo sem caráter e do que Vitória despreza em uma pessoa *“Já Miguel... esse me deu trabalho! Eu tinha que inventar um homem que não tivesse escrúpulos, que não tivesse vergonha de seus atos e que não se preocupasse com quem estaria abalando sentimentos”*.

Vitória, ao construir o personagem Miguel, não se baseia em ninguém de seu meio, mas de características que julga ser desprezíveis em uma pessoa. Vale ressaltar que as duas vítimas de pedofilia na peça analisada são mulheres. Quando indagada pelo motivo de as vítimas serem mulheres, Vitória declarou que assim escreveu por achar que as mulheres são mais vulneráveis a isso. Ela respondeu que o sexo feminino é mais sensível, o que denota a representação da identidade feminina dotada de fragilidade, sensibilidade e ilusão romântica, ou seja, é a representação do “sexo frágil” compreendida pelo senso comum. Ela diz *“(...) nos dias atuais, os pais de garotas, assim como eu, não sabem trabalhar a educação das filhas a partir desse princípio (fragilidade e precoce amadurecimento das meninas). Dessa forma, tais garotas*

buscam inocentemente na Internet o conforto de alguém que as entenda. Nessa situação, um pedófilo consegue se aproveitar mais facilmente. (...) Mas, como infelizmente se interessam mais por histórias românticas que livros informativos, elas acabam esperando encontrar, na realidade, o príncipe encantado, um Edward da vida, ou até mesmo um Jacob. Assim como esses galãs de romances aventureiros são perfeitos, há o risco de um deles lhe ferir, mas essa é a parte que as garotas querem pular da leitura, se interessando pelas partes românticas, esquecendo-se do essencial”. Nessa última parte, fica clara a vulnerabilidade feminina que a torna presa fácil para os pedófilos, na opinião de Vitória.

Vitória externa que o personagem Miguel se aproveita da vulnerabilidade feminina adolescente, marcada por instabilidades típicas da faixa etária, criticando-o por achar terrível que um adulto tire proveito desse período de incertezas, principalmente de garotas, que são frágeis, que possuem ilusões amorosas e que são precoces tanto fisicamente quanto no que diz respeito ao interesse por sexo, para ferir-lhes física, emocional e psicologicamente.

Com relação aos personagens Deus e Diabo, Vitória diz *“Já o Diabo e Deus foram inspirados na peça teatral Hermanoteu na Terra de Godah, realizada pelo grupo humorístico Os melhores do mundo”*. Tal peça conta a jornada de um bom pastor hebreu designado pelo benevolente deus Hermanoteu a conduzir seu povo à terra de Godah. No caminho, só há uma garantia: humor e ironia de sobra. Vitória tenta produzir seu texto na mesma linha, pois ela aborda o tema com uma certa dose de humor. Percebe-se, aqui, que ela traz para seu texto conhecimentos advindos de experiências oriundas de leituras feitas e peças de teatro que assistiu, ou seja, o seu texto, o seu discurso é polifônico, pois há várias vozes que compõem o seu conhecimento, como indivíduo, como sujeito.

Há uma evidente preferência dela pelo personagem Diabo que, em sua peça, é engraçado, exagerado, extrovertido e descolado. Ele é exatamente o seu oposto, que é tímida, é a expressão do sonho dela, do que ela gostaria de ser, além de representar o lado que ela aprecia em sua mãe. Isso pode ser identificado quando diz *“Já o Diabo... ah... o Diabo... esse partiu de minha parte feminina... de minha parte exagerada, de minha parte mais aflorada de exageros, de minha mais pura imaginação”*.

Pensamos que sua atenção a essa personagem é pelo fato de, na peça, ela ser vítima de preconceito, por sua opção sexual, e ela se identifica com essa situação, pois também diz ser vítima de preconceito: *“ Para ser sincera... já... Até mesmo no colégio, de vez*

em quando. Na escola em que eu estudava no ano retrasado, eu também gostava de escrever. Eu era uma das alunas mais aplicadas da sala, mas sempre mais interessada com livros de histórias e sagas, como Crepúsculo e Harry Potter (...) Mas isso provocava ciúmes, eu acho, nas outras pessoas que nem mesmo se importavam com o que estavam lendo ou que não se interessavam por outra coisa sem mesmo ser em namoro ou em bobagzinhas adolescentes. Essas mesmas pessoas me criticavam, falavam que não era para eu me importar em ler livros sem que a escola pedisse, que não era para eu estudar tanto. Isso me fez sentir excluída... e aos poucos fui perdendo meus antigos supostos amigos e cada vez mais eu ficava sozinha. Mas isso não me incomodava. Até que, depois de muito tempo sozinha, eu encontrei três amigas (...). Elas também se sentiam excluídas, mas de alguma forma se mantinham sempre unidas. (...) Elas me fizeram ver que, independente do que seja, estamos nessa vida para marcar presença e, se estamos incomodando alguém, é porque somos melhores do que quem está incomodado. E isso me fez ver a vida com mais clareza. No colégio, acontece o mesmo, mas agora aprendi a não me importar com o que os outros dizem de mim (falam mal de mim), nada mais pode me atingir, embora ainda existe preconceito contra mim”.

Instigando Vitória em esclarecer mais sobre a questão de que sofre preconceito, atentamos para os seus dizeres, em resposta a um outro questionário, “ *Sim... o fato de eu sonhar muito. Sou uma sonhadora, admito, mas não admito que me acordem de um sonho bom. Minha mãe me diz que se eu sonhar alto conseguirei alcançar, ao menos, um pouco do que eu queria... se eu sonhar o mais alto que posso, consigo o dobro que a primeira vez, e assim eu não devo parar de sonhar. Isso, no mundo adolescente, eu acho, é meio que anormal... de outro mundo... pois ninguém que eu conheça sonha como eu. Isso acaba me tornando diferente, e essa diferença faz com que algumas pessoas me enxerguem da maneira que eu não sou. Faz com que elas sintam preconceito em se juntar a mim, em ao menos conversar comigo”.* Podemos perceber, nitidamente, que, talvez, um dos motivos dela abordar as diferenças em sua peça é por ela se achar diferente, principalmente, entre os adolescentes. Entretanto, ela também fala de afinidades, ao se reportar a uma colega de classe que também, assim como ela, gosta de escrever e se sente “excluída” por gostar de estudar para aperfeiçoar a escrita: “ *(...) Uma das primeiras amigas que tive aqui no colégio foi a Carol (nome fictício). Ela também gosta de escrever e uma de nossas primeiras conversas foi a de inventar uma história. Ela também “sofre” pelo preconceito de ser diferente na hora de*

escrever, de revelar sua maneira de pensar. Mas, assim como eu, ela luta para mostrar que nós não somos bichos de sete cabeças, e que somos tão humanas quanto queríamos ser. Isso fez com que nosso grupo de amigos (pequenino, mas ainda um grupo), aumentasse. E isso me encheu de esperanças para nunca desistir de lutar contra o preconceito que cai em cima de nossas cabeças. Esse preconceito talvez se assemelhe ao preconceito relacionado aos CDF's. Que não é uma sigla muito bonita de se traduzir. Isso é um insulto para as pessoas que se dedicam. E para mim, que me dedico em minha escrita, isso é horrível e é parecido com os CDF's". Vitória se incomoda com o preconceito existente a alunos que estudam, que se esforçam para obterem melhores resultados, pois a maioria deles, nessa idade, estuda por obrigação, não por prazer, com algum objetivo claro e maduro.

Vitória utiliza-se do personagem Diabo, que é a representação de um discurso transgressivo, para ressaltar que não tem nada de mais em ser diferente, uma vez que ela também se acha diferente dos outros alunos de sua idade. Ela faz uma crítica aos colegas e à sociedade (de modo indireto) que o diferente deve ser tratado com o mesmo respeito que os "iguais" e que todos devem aceitar as diferenças sem preconceitos porque regular comportamentos e ações (através do discurso religioso, por exemplo) é, no mínimo, ditador e foge do princípio atual de democracia, além de não respeitar o sujeito pós-moderno, que é multifacetado, ou seja, esse ato de regular ações e comportamentos vai contra à significação do que é uma sociedade pós-moderna, composta de sujeitos pós-modernos.

Quanto ao Anjo da Morte, ela se pronuncia "*... foi meu último personagem, me inspirei em um anjo como Gabriel, citado na bíblia*". Segundo o site da Wikipédia, Gabriel é o anjo mensageiro de Deus; em algumas tradições é tido como um dos arcanjos, noutras como anjo da morte. Isso vem de encontro com o texto, pois o Anjo da Morte, na peça de Vitória, fica no lugar de Deus, pois este tira férias. Além disso, é o Anjo da Morte que anuncia a absolvição da personagem Silvinha por vontade de Deus. Ele seria a representação da concretização do desejo do discurso religioso.

Através dos questionários respondidos, pudemos notar que Vitória se preocupa com relação à sua timidez. Em suas palavras, "*Antes eu não gostava... aliás eu ODIAVA! Eu era sempre a mais quietinha, a mais fofinha, a mais delicadinha, a mais charmosinha... eu estava cansada de tanto INHA! Eu sempre apenas escutava! Nunca tinha coragem de conversar abertamente, ... pois eu não conseguia me relacionar direito com as pessoas.*" Notamos, nessa passagem, sua insatisfação com relação a isso, talvez, pelo

fato dela desejar ser extrovertida como a mãe (na peça, é o personagem Diabo que sugere isso, na identidade da alegria, da ousadia, do engraçado).

Vitória diz que tentou assistir a vídeos motivacionais para tentar amenizá-la. Ela confessou que o maior motivo de sua timidez era com relação ao que as pessoas pensariam sobre ela, sobre suas atitudes. Tentou também conversar com pessoas extrovertidas, as quais lhe disseram que ela não deveria se preocupar com o que os outros pensassem sobre ela. Ela disse também que, depois disso, ela superou essa angústia, mas, confessou, que ainda é tímida. Entretanto, ela diz “ *Mas o que me conforta é que a pessoa que eu gosto (mas que ainda não sabe que eu gosto), disse que acha minha timidez um tanto charmosa, por isso eu acho que tirei férias nas minhas buscas contra minha timidez e acabei soltando-a de uma vez... Mas algum dia eu acharei uma forma de ser charmosa e menos tímida... a esperança é a última que morre, não é mesmo? Rsrrsrs.*”

O que também chama a atenção nesse depoimento é a parte em que ela diz “ *... eu estava cansada de tanto INHA! Eu sempre apenas escutava! Nunca tinha coragem de conversar abertamente...*” porque sugere, com esse “INHA!”, sua fragilidade, além da sua consciência de ser tímida e de não conseguir, muitas vezes, lidar com isso, mas também sua vontade de lutar contra essa situação. E a maneira que Vitória achou para resolver esse impasse foi escrever. Com a escrita, ela consegue expor o que pensa, ela consegue dizer o que, pessoalmente, não conseguiria. E, talvez, a razão por ela ser tão prestativa com relação ao projeto e também ao trabalho de pesquisa é que ela consegue “dizer”, escrevendo, sem estar frente a frente de seus interlocutores.

O que pretendemos ressaltar é que a prática pedagógica de se produzir uma peça teatral proporciona aos alunos contemplar suas experiências; bem como refletir sobre si, sobre os outros, sobre o mundo, etc; possibilita a ampliação de seu conhecimento individual e coletivo; dentre outros já mencionados.

Não podemos esquecer de que Vitória é uma adolescente e esse período é marcado por conflitos, oposições, dúvidas, diferenças, sonhos, entre outros aspectos que aparecem em sua peça. Entretanto, acreditamos que essa prática (a produção de um texto teatral) que foge um pouco da prática convencional (encenar peças já existentes) propiciou a possibilidade de emergência de várias representações fazendo circular várias identidades da aluna envolvida nesse processo de produção que se subjetiva diante dessas representações (marcadas por seus personagens).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho foi discutir de que maneira os alunos da 1ª série do Ensino Médio constroem suas identidades na construção dos personagens dos seus textos teatrais. Como eles se veem a partir dos personagens criados por eles. Para essa discussão, este estudo adentrou na discussão foucaultiana sobre as tecnologias do eu apresentada por Larrosa (1994) e pretendeu discutir como a experiência de si é trazida para os textos. Vale ressaltar que, neste trabalho, a experiência é compreendida como “*a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade*” (Foucault, 1984 apud Larrosa 1994, p.9-10). A partir dessa discussão, o estudo propôs abordar a necessidade de mudança de um Currículo Verdade para um Currículo Experiência, tal como é defendido por Alvisi (2009).

Não é tarefa fácil mover-se do Currículo Verdade para o Currículo Experiência, visto que o currículo é compreendido como algo fechado e concluído, opondo-se ao pensamento de uma elaboração e re-elaboração constantes. Entretanto, Silva (2008, p.8) já faz um alerta:

“ uma perspectiva que vê o conhecimento corporificado no currículo escolar como artefato social e cultural não pode se deter na descrição estática do passado, mas deve tentar explicar como esse determinado artefato veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que moldou essa forma”.

Alvisi (2009) procura alguns vestígios para saber o porquê da maioria dos envolvidos em Educação pensar o currículo como algo concluído. Segundo ela, no momento em que se nomeia as disciplinas escolares, também nomeia-se o que os pensadores gregos da era clássica consideravam como essencial para a época. Ao reviver isso, reformula-se as origens do pensamento ocidental, nas quais as disciplinas são a forma materializada para propagar os saberes e instituir critérios verdade.

A consequência disso foi que essas verdades-disciplinas instalaram-se nas instituições escolares por séculos e não houve um questionamento por parte das “ciências da educação” em problematizá-las e colocá-las frente a frente com os novos pensamentos que foram surgindo.

Pode-se perceber isso facilmente no modo como ele é elaborado, ainda baseado nas propostas de Ralph Tyler (1949): objetivos gerais, objetivos específicos, conteúdos, metodologia e avaliação.

Para Alvisi (2009), o currículo, dessa forma, entende como Verdade informações e conhecimentos considerados os únicos possíveis, razão pela qual eles devem ser anteriormente determinados, organizados e propagados para o aluno (entendido como produto educacional) que, posteriormente, passará por uma avaliação.

O resultado dessa forma de encarar o currículo é fragmentar o conhecimento, tornando difícil qualquer diálogo com outras formas de conhecimento e de experiências do aluno.

É muito interessante a relação que Alvisi (2009) faz com a música dos Titãs, Comida, no trecho “*A gente quer inteiro e não pela metade*” e a questão do tempo, que, muitas vezes, por ser curto, passou a ser um forte aspecto que define as práticas curriculares. Fica claro que ela é contra isso, uma vez que essa atitude só perpetua a fragmentação do conhecimento. E é evidente que tanto docentes quanto discentes querem “por inteiro” o conhecimento.

Como no Currículo Verdade o domínio das atividades, isto é, a continuação sucessiva, é garantida pelo tempo, fica estabelecido nessa relação o poder das disciplinas para a manutenção da ordem que possibilita:

“um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo; possibilidade de caracterizar, portanto de utilizar os indivíduos de acordo como o nível que tem nas séries que percorrem.” (Foucault 2004, p.136)

Entendemos que essa postura com relação ao tempo só tenta cumprir o que é previsto no currículo, sem a preocupação com os saberes e as experiências dos alunos, contribuindo para a fragmentação do conhecimento como algo inquestionável e para a falta de estímulo em aprender, uma vez que são “despejados” os conteúdos. Além da angústia, tanto por parte dos alunos em, muitas vezes, não cumprirem as atividades em tempo hábil quanto dos professores em não conseguirem transmitir todos os conhecimentos previstos para os estudantes.

Nesse sentido:

“ Cada vez mais o saber é recortado em matérias, em cursos, em classes, em horas, em minutos, de modo especial nos horários-modelo. As matérias hierarquizadas de acordo com o espaço destinado a cada uma. A organização dos horários privilegia o cumprimento sincronizado de tarefas idênticas e define padrões de aprendizagem ao final de períodos determinados (meses, bimestres, semestres, ano). Desse modo, do ponto de vista do uso do tempo, a escola provoca ou tenta provocar uma anulação do ritmo individual, quando apresenta como expectativa homogeneizar a educação das tarefas propostas”. (Correia e Gallego 2004 apud Alvisi, 2009).

O que se pode notar é que a organização curricular da escola baseia-se nos conhecimentos científicos e imutáveis, e que todas as experiências, todos os saberes dos alunos são desprezados por não se adequarem aos objetivos da escolarização que:

“ se situa numa tendência geral do pensamento dominante nas sociedades ditas ocidentais: a da superioridade do saber teórico sobre o prático, dos saberes dos experts sobre os saberes daqueles que vivenciaram as situações, do trabalho intelectual sobre o trabalho manual”. (Oliveira 2007 apud Alvisi, 2009).

Alvisi (2009) aborda que o currículo-tempo que estabelece regras aos alunos é, ao mesmo tempo, regulador da prática do professor e da maneira de ele compreender o seu papel dentro da sala. O resultado disso é a frustração das duas partes: do professor porque ele não consegue transmitir de forma adequada e mais estimulante a matéria proposta; do aluno, pois as aulas acabam priorizando conteúdos de forma prática e, muitas vezes, sem estímulo.

Ela ainda aponta que o resultado desse Currículo Verdade e seus efeitos de poder ultrapassados no Sistema Educacional agem:

“ como microdispositivos disciplinares que se configuram em relações de poder, impondo obrigações e direitos, constituindo-se uma forma diluída de administração de poder e do saber que visa administrar o sujeito, alcançando-lhe a alma”. (Mascia, 2002, p.64)

Percebemos a necessidade de pensar no sujeito para reverter a situação do tempo como um problema, para torná-lo facilitador que possibilite a propagação entre os saberes. Entretanto, convivemos com uma escola que se restringe em mostrar “ *as convenções que dão ao mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente,*

como algo que se impõe sem reflexão” (Larrosa, 2006, p.126) e que encara os saberes construídos em outros ambientes não tão importantes, uma vez que não foram transmitidos pela escola.

Daí defendermos a perspectiva pós-crítica de currículo, que foi mostrada em capítulo anterior, que, segundo Foucault, situa o sujeito moderno:

“ não na origem dos saberes, ele não é produtor dos saberes, mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou talvez, melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes”. (Foucault apud Veiga Neto, p.44)

Fica claro que o que o currículo pós-crítico objetiva é o enfraquecimento das verdades totalizantes e absolutas sobre os saberes, uma vez que temos sujeitos multifacetados.

Concordamos com Foucault na sua compreensão de Educação como um conjunto de meios e aplicações dispostos a subjetivar ou constituir sujeitos. E para isso, os envolvidos nesse processo devem ter a consciência de que o sujeito moderno é “um produto dos saberes, dos poderes e da ética”.

Tendo isso em mente, faz-se necessária a mudança do Currículo Verdade para o Currículo Experiência, pois o intuito é promover práticas que estimulem o indivíduo, fazendo-o se perceber, não como passivo e sim como ativo dessas práticas que promovem conhecimentos, ao redor dos diversos dispositivos pedagógicos que o envolvem. Assim, os conhecimentos dos alunos não são desprezados, ao contrário, são observados e valorizados para serem utilizados em prol da aquisição de novos saberes.

Acreditamos que práticas como o Projeto Teatro contribuem para a constituição da subjetividade do sujeito, uma vez que, além dos conhecimentos que os alunos precisam para criarem suas peças (tais como regras gramaticais, saberes sobre o gênero textual teatro, o tema escolhido, etc), eles consigam refletir sobre eles mesmos, pois seus personagens, seus discursos, seus textos dizem muito sobre si mesmos. Cabe a nós, educadores, aceitar o desafio e junto com os alunos construirmos conhecimentos importantes para que eles consigam seguir nessa eterna busca de si.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVISI, C. **A travessia do Currículo-Verdade para o Currículo-Experiência.** In: **Desenhos Curriculares na Educação de Jovens e Adultos: Desafios Plurais.** Dissertação de mestrado defendida na Universidade São Francisco, Itatiba, 2009. p.82-107.

BRAIT, Beth. **Bakhtin e a Natureza constitutivamente Dialógica da Linguagem.** In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas, Editora da Unicamp, 2005, p.87-98. 2ª ed.rev.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade. Entrevista a Benedetto Vecchi.** Tradução de C. A. MEDEIROS. Rio de Janeiro, Jorge ZAHAR Editor, 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Diferença e (des) igualdade no cotidiano escolar,** in: MOREIRA, A.F.B e PACHECO, J.A. e GARCIA, R.L.(orgs.), **Currículo: pensar, sentir e diferir.** Rio de Janeiro: DP & A, 2004. p.159-177.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso reflexões introdutórias.** Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FOUCAULT, M. **A Escrita de Si.** In: M.B. MOTTA. Tradução de E. MONTEIRO e I. A. D. BARBOSA, **Ética, Sexualidade, Política.** Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004. p. 144-162.

_____. **O Uso dos Prazeres e as Técnicas de Si.** In: **Ditos e Escritos,** 1983. p.193-217.

_____. **A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade.** In: **Ditos e Escritos,** 1984. p.264-287.

_____. **Verdade, Poder e Si Mesmo.** In: **Ditos e Escritos,** 1988. p.295-300.

_____. **A Tecnologia Política dos Indivíduos.** In: **Ditos e Escritos,** 1988. p.301-318.

GALLO, Silvio e NETO, Alfredo Veiga. **Ensaio para uma filosofia da educação,** in: **Revista Educação – Especial Foucault Pensa a Educação.** São Paulo, Segmento, 2009. p. 16-25.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de T.T. SILVA e G. L. LOURO. Rio de Janeiro, DP&A, 2006. 11ed.

HALL, S. **The work of Representation,** in: **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices,** London, SAGE Publications, 2000.

LARROSA, J. **Tecnologias do Eu e a Educação.** In: T.T. SILVA, **O Sujeito da Educação.** Estudos Foucaultianos. Petrópolis, Vozes, 2002. p.35-85. 5ed.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo, Cortez, 2005. 2ª ed.

MASCIA, Márcia A.A. **Investigações Discursivas na Pós-Modernidade – uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de Língua Estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio. “Currículo, Utopia e pós-modernidade”, in: MOREIRA, A.F. (org.), **Currículo: Questões Atuais**. Campinas: Papirus, 2003. p 9-28. 9ª ed.

NETO, Alfredo Veiga. **Cultura e currículo: um passo adiante**, in: MOREIRA, A.F.B. e PACHECO, J.A. e GARCIA, R.L. (orgs.), **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004. p. 51-55.

NETO, Alfredo Veiga. **Foucault & Educação**. São Paulo, Autêntica, 2005.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso – Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 3ª ed, 2001.

SANDO, Olinda de Cássia Garcia. **Discurso e Sujeito na “Pátio – Revista Pedagógica”**: A Pedagogia Crítica como um Regime de Verdade. Dissertação de mestrado defendida na Universidade São Francisco, Itatiba, 2009.

SANTOS, L.L.C.P. & LOPES, J.L.M. **Globalização, Multiculturalismo e Currículo**, in: MOREIRA, A.F.B. (org.), **Currículo: Questões Atuais**. Campinas: Papirus, 2003. p.29-38.

SILVA, T.T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna, in: T.T., SILVA & A.F., MOREIRA (orgs.), **Territórios Contestados: O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais**. Rio de Janeiro, Vozes, 1995. p.184-202. 6ed.

_____. **Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do Currículo**. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

_____. **O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006. 1ed. 3ª reimpressão.

_____. **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Sociais**. Petrópolis, Vozes, 2008. 8ed.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**, in: SILVA, T.T. (org.), **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 7-72. 8ed.

8. ANEXO I

1ª peça: Justiça Pink!

8.1. 1º ato

(luzes apagadas)

Voz desconhecida: Justiça? Que palavra é essa? Ela faz jus a seu significado? Justiça... Justiça... Tantas perguntas para poucas respostas! Quem responderá a nossas perguntas? E, novamente, não temos respostas. A história que você verá agora pode levantar em sua mente várias perguntas como a que fizemos anteriormente, como: “A justiça foi feita?”, “Será mesmo que as pessoas que não tiveram justiça em vida... terão na morte?”, e, novamente, não responderemos com clareza o que de fato lhe perturbará. Essa história fará com que, pelo menos, algumas pessoas que a assistirem repensem no significado da palavra justiça, e no que ela representa em nossa sociedade.

(Luz se acende. No centro do palco, Miguel e Carla entram de mãos dadas e atravessam até a outra extremidade do mesmo, entrando atrás de um painel preto. Miguel e Carla dão risada e conversam baixinho. Ao chegarem à outra extremidade do palco, ainda atrás do painel, Carla grita e Miguel sai de traz do mesmo, correndo até a extremidade oposta do palco, por onde havia entrado inicialmente. Luzes se apagam. Luzes se acendem, Laura ao centro do palco, luz focada nela, que está sentada num banquinho de madeira).

Laura: Quando tudo está perdido eu digo “Já estivemos em situações piores que esta”, ou até mesmo “Tudo pode piorar um dia”... Se algum dia, você me ouvir dizer essa expressão, por favor, lembre-me desse momento, pois nada em nenhum dia ficou tão pior quanto o que eu passei! Parece meio cômico de ouvir assim, tão repentinamente, mas rezo a Deus que o tenha mandado aos quinto dos infernos, se é que ele não o mandou para o sexto! Só peço justiça em primeiro lugar. Em segundo... Bom, muito dinheiro, ganhar na Mega Sena e, talvez, uma mansão... Bom, isso não me vem ao caso. E em terceiro lugar... peço apenas que você, Miguel de Oliveira, que tome cuidado, pois se nosso país não pode cuidar de manter justiça e puni-lo pelos seus atos... EU irei!

(Luz se apaga repentinamente)

Laura: Ei! Quem apagou a luz?

(Luz se acende repentinamente)

Laura: MUITO OBRIGADA! Continuando... se você, Miguel, estiver me ouvindo de alguma forma, mesmo por telepatia, me vendo com a terceira visão ou coisa do tipo, eu lhe aviso... É melhor se entregar, ou, então... Sofrerá tudo o que você pode imaginar que uma mulher baixinha e com raiva pode fazer... AGORA PODE APAGAR A LUZ!

(Luz se apaga repentinamente)

Laura: MUITO OBRIGADA!

(música “Walking on Sunshine”. Após 25 segundos da música, abaixar o som lentamente até ficar mudo por completo. Luz se acende com Laura em foco).

Laura: Meu nome é Laura, tenho trinta e cinco anos e uma filha de doze anos chamada Carla. Minha filha, como a maioria dos pré-adolescentes, não sai da Internet. Mas quem diria que eu, em pleno século vinte e um, em plena flor da idade, em plena juventude, teria problemas? Por um lado, minha filha sabe muito mais sobre informática do que eu. Se eu tento ligar o computador na parede, ela olha pra mim e diz “Você vai mesmo tentar fazer isso?”, e quando eu o ligo na parede e começa a cheirar queimado, ela diz “Eu não tentei te avisar!?” . Eu não estou exagerando, não, pelo contrário, estou sendo o mais clara que posso ser. Tudo bem, o problema com o computador eu resolvo outra hora, agora, na Internet, não há somente conhecimento e diversão. Eu não sei muito disto, mas eu sei o que eu passei. A Internet é como uma cidade feita de escolas, farmácias, hospitais, lojas bonitas e tudo mais, em que nós gastamos, cada vez mais, nosso precioso dinheiro e paciência e, mesmo com tudo isso, há a marginalidade que invade nossa privacidade, acontecendo o mesmo na Internet. E posso, assim, lhes dizer que minha filha foi vítima do pior tipo de marginalidade pela Internet... Ela se relacionou escondidamente com um pedófilo, e foi assim que depois de tudo o que você pode imaginar que poderia acontecer aconteceu que eu comecei a lutar contra essa pouca vergonha e contra esse desalmado chamado Miguel de Oliveira, que fez mais do que minha filha sofrer... Enchendo-me de raiva.

(Luz apaga, luz acende)

Laura: E foi assim que minha história começou... Até o dia de hoje.

(Luz apaga, luz acende)

Laura: Vou me vingar... Disso eu tenho certeza.

(Luz apaga, luz acende)

Laura: Eu só queria saber quem é que está controlando essa maldita luz que acende e apaga toda hora. OH, MOÇO! VÊ SE DEIXA ESSA LUZ OU ACESA OU APAGADA DE VEZ! MAS QUE INFERNO!

(Luz apaga)

Laura: OBRIGADA! Agora, se vocês não se importarem, eu conversarei com vocês no escuro porque nosso amiguinho está revoltado.

(Luz acende)

Laura: EU JÁ ME CANSEI DE AGRADECER! MAS QUE DIABOS!

Diabo: OI, MEU AMOR, COMÉ QUE CÊ VAI? ME CHAMOU?

Laura: Ih... Lá vem você de novo me atormentar. O que você quer, oh, Bicho feio?

Diabo: “Bicho feio” não, que eu sou muito lindo, tá legal! ... E sensível também, “falo”?

Laura: O que você quer de mim, Coisa Ruim?!

Diabo: Eu já falei para não me tratar assim! Agora, direto ao assunto, eu ouvi você me chamando, precisa de algo?

Laura: Bom, já que perguntou...

Diabo: Qual é a novidade, ME CONTA, ME CONTA, ME CONTA!

Laura: Um pedófilo se aproveitou do meu bebezinho lindo e ficou impune... Tudo por causa daquela porcaria da Internet. Eu já falei para ela: “Você já viu computador voando? Por que o seu tem a aerodinâmica perfeita para isso!”

Diabo: HUMMMM... Então, você quer um pequeno empurrãozinho, querida?

Laura: Uma ajudinha iria muito bem!

Diabo: Pode deixar que a titia aqui vai tomar conta do recado!

(Luzes se apagam e ao centro do palco é acrescentada uma mesa com uma faca de cozinha de brinquedo sobre a mesa).

8.2. 2º ato

(Luzes se acendem, Silvinha e Miguel entram no palco, dando risadas, e param ao centro do mesmo. Miguel tenta agarrar Silvinha, porém, irritada, ela o empurra com força, e ele acaba caindo ao chão. Silvinha pega a faca de cozinha e o ameaça com a faca, saindo correndo atrás deles, que acaba se escondendo atrás do painel preto. Silvinha o ataca com a faca e sai correndo com as mãos cheias de sangue. Neste momento, o personagem Miguel, que continua atrás do painel, coloca um arquinho de cabelo festivo de Halloween, com uma faca atravessada em sua cabeça. Miguel se levanta e, então, o Diabo entra na extremidade oposta do palco.)

Diabo: Então, quer dizer que você é o Miguel, hein?

Miguel: Sou eu mesmo!

(Diabo vai em direção ao Miguel e começa a dar tapinhas em seu tronco.)

Diabo: Ahhhhh! VOCÊ VAI VER, SEU ASQUEROSO! COMO PÔDE FAZER AQUILO COM A CARLA?! SEU NOJENTO, BONITÃO, SENSUAL E EXTROVERTIDO! Como pôde fazer aquilo, gato?

Miguel: Eu fiz porque tive vontade de fazer.

Diabo: Se você pode fazer o que quer, eu também posso!

(Luz se apaga, luz se acende. Uma luz contra “Deus” se acende, deixando apenas seu vulto sentado aparecendo. Diabo faz uma figa enorme com os dois dedos e mostra para o público.)

Diabo: Grandessíssimo, Lorde, Senhor e Poderoso e Charmoso e...

“Deus”: Já pode desfazer essa figa, oh... Feio e Barrigudo.

(Diabo cruza os braços e finge chorar.)

Diabo: EU DESISTO! NINGUÉM ME DIZ O PORQUÊ DESSA MARCAÇÃO COMIGO! É SEMPRE “COISA FEIA”, “BICHO RUIM”, “BARRIGUDO”, SÓ FALTA CARECA! PIOR É QUE EU NÃO POSSO DIZER NEM “DEUS ME LIVRE”. OLHA AQUI, OH “PODEROSO CHEFÃO”, EU ACHEI ESSE... Bonito, relevante e FORA DOS PRUMOS, COMO O SENHOR JÁ SABE, E SEM PUNIÇÃO. TÔ TE AVISANDO QUE ELE VAI PRO INFERNO, TÁ?

“Deus”: Sobre quais circunstâncias você o leva para o inferno?

Diabo: Muitas. Muitas MESMO! Ele era pedófilo na outra vida.

Miguel: O QUÊ? EU MORRI?!

Diabo: Não, você só passou daquela para uma melhor, quero dizer, para você pior, né?!

Miguel: MEU DEUS! POR FAVOR, SEREI TEU SERVO, VIDA ETERNA! PAGAREI POR MEUS ERROS, SEREI TEU ESCRAVO SE PRECISO, ME REDIMO A TI, SENHOR, PELO QUE FIZ, SÓ NÃO ME DEIXA IR PARA O INFERNO COM AQUELA MOCINHA ALI!

“Deus”: Você se arrepende do que fez?

Miguel: Quem disse isso?! Só não me deixa ir para o inferno! Por favor!

“Deus”: Tudo bem. Mas viverás no Purgatório.

Miguel: MUITO OBRIGADO, SENHOR! MUITO OBRIGADO.

Diabo: Olha lá! Mais uma vez aquele infeliz faz a coisa errada!

“Deus”: Só que tem uma coisa, Miguel...

(Ele se levanta da cadeira onde estava e um holofote de luz vai em sua direção.)

“Deus”: Eu vou para o Caribe por um tempo e por isso quem ficará com meu posto será o Anjo da Morte.

Miguel: Por quanto tempo, senhor?

“Deus”: Apenas noventa anos, no mínimo. E durante esse tempo você ficará com o Diabo.

Diabo: RETIRO O QUE DISSE, VIU, LORDE, SENHOR, ALTEZA, QUE SEJA. ATÉ BREVE. NÃO TENHA PRESSA PARA VOLTAR. Agora, meu amor, você verá como se faz justiça aos que não foram justificados. VEM COM A MAMÃE!

Miguel: AHHHHHHHHHHH!

(música “I WILL SURVIVE”!. Luz se apaga.)

8.3. 3º ato

(Luz se acende. Uma menina, não identificada como personagem da peça, atravessa o palco com uma placa em suas mãos, mostrando-a para a platéia. Na placa está escrito: “60 anos depois...”.Luz se apaga. coloca-se no palco um painel branco, mais à esquerda do palco, e uma cadeira de praia em sua frente. Luz se acende com um pequeno foco de luz ao centro do palco. Nesta cena, o Diabo está sentado na cadeira de praia tomando um suco. Silvinha aparece na extremidade esquerda do palco.)

Silvinha: Onde é que eu to? Isso aqui é o céu ou é uma farmácia? Eu “tava” indo comprar uns remédios... Onde é que eu fui parar, hein?

(Miguel aparece na extremidade oposta de Silvinha.)

Silvinha: O que você tá fazendo aqui, seu desgraçado? Eu não te matei sessenta anos atrás? Quer que eu te mate de novo?

(Silvinha ameaça a correr atrás de Miguel)

Miguel: Socooooooooooooooooooooooooo!!!!!!!!!!

(Miguel grita e sai correndo para o mesmo lado em que entrou, porém o Anjo da Morte entra no palco e fica em seu caminho, impedindo-o de passar.)

Anjo da Morte: Queridos, cheguei!

Diabo: Ah, não! “Tava” muito bom pra ser verdade! Eu tô muito bem aqui, e não preciso de sua ajuda. Pode ir embora!

Anjo da Morte: Mas eu voltei para ajudá-lo no julgamento daquela mocinha ali. Ops, quero dizer... Senhora... Eu acho... O tempo voa, não?

(Ele está se referindo à Silvinha. O Diabo levanta de sua cadeira de praia num pulo só, deixando seu suco no chão.)

Diabo: Oba! Julgamento!

Anjo da Morte: Silvinha, você vai pro céu.

Miguel e Diabo: O QUÊ?!

Diabo: Mas e as acusações, e os erros cometidos, os pecados, as infrações de trânsito, as multas, o aluguel atrasado... O “HOMENCÍDIO”?!

Anjo da Morte: Primeiro: não é “homencídio” e sim homicídio. Segundo: você não manda em nada aqui, oh “Zé Chulé”! Ela vai pro céu, pronto e acabou! ORDENS DE DEUS!

(Miguel sai xingando pelo mesmo lado que entrou.)

Miguel: Eu não acredito! Aquele filho de uma égua! Ele vai ver só...

(Silvinha sai de pulos, comemorando a “vitória”.)

Anjo da Morte: Tô indo embora, falo?! Se precisar de alguma coisa é só chamar.

Diabo: E por acaso eu preciso de você, criatura? Lógico que não, pode ir... ANDA, VAI LOGO!

Anjo da Morte: Fui.

(Anjo da Morte sai do palco pela extremidade à direita do palco.)

Diabo: É, pessoal, a culpa é sempre do Diabo...

(Luzes se apagam demonstrando o fim da peça.)

9. ANEXO II

Questionários respondidos pela aluna autora da peça Justiça Pink!

9.1. Questionário nº 1:

1) O que você acha do projeto teatro da escola?

Sou suspeita sobre esse assunto, pois sempre amei teatro. A princípio, fiquei receosa, pois sou muito tímida, mas como eu sempre amei escrever acabei amando o projeto.

2) Você teve ou tem receios ou medos de fazer parte dele? Quais? Por quê?

Sim. Sou muito tímida e quando estou diante do público, acabo errando falas e gaguejando. Não sei ao certo o porquê disso tudo, mas algum dia eu vou descobrir.

3) Você acha que consegue ou conseguiu superá-los? Como?

Sim, mas preciso de muito treino e da ajuda de alguém que já tenha passado por tal dificuldade.

4) Quais foram as principais dificuldades que você encontrou nesse projeto?

Explique.

Na realidade, minha principal dificuldade foi o tema. Pedofilia não é um assunto muito debatido em teatros e o meu desejo era criar uma comédia, mas acabei conseguindo produzir o texto teatral da maneira que eu esperava.

5) Você acha que esse tipo de projeto deveria ser efetivo na escola? Por quê?

Sim, pois esse tipo de projeto estimula a mente do aluno e a capacidade de cada um, aumentando sua criatividade.

6) Que outras atividades, assim como o teatro, você acha que poderiam ser trabalhadas em sala de aula? Por quê?

Na minha opinião, a parte musical também deveria ser trabalhada, principalmente por termos um grande número de alunos e muitos terem o dom para dança, para instrumentos e para canto.

7) Faça um relatório sobre como foi o ato de escrever a sua peça teatral. Como você vê os personagens que escreveu? Como você se vê nos personagens? Como você os criou? Baseado em quê ou em quem? Reflita sobre essas questões e redija um texto como se fosse um diário, retratando sobre seu processo de pensar no momento de escrever a peça e de criar os personagens.

Minha inspiração foi como uma salada de frutas. Acabei misturando vários temas num único: pedofilia. Comecei por pensar em como passar a quem iria assistir, de maneira satírica, o que era a pedofilia e o quanto ela está inserida em nossa sociedade.

Pensei, primeiramente, em criar uma mãe que fosse parecida com a minha, pois ela sempre me aconselhou e sempre me ajudou nas horas mais difíceis.

Essa personagem, a Laura, foi inspirada, além da minha mãe, na personagem Renee da Saga Crepúsculo. Ela tem repulsa à tecnologia e é estressada ao extremo, além de querer saber tudo o que se passa com sua filha.

Já o Diabo e Deus foram inspirados na peça teatral “Hermanoteu na terra de Godah”, realizada pelo grupo humorístico “Os melhores do mundo”.

Já Miguel... Esse me deu trabalho! Eu tinha que inventar um homem que não tivesse escrúpulos, que não tivesse vergonha de seus atos e que não se preocupasse com quem estaria abalando sentimentos.

Silvinha foi inspirada em meu ódio de saber a história de Miguel e ver que ele ficara impune. Acabei por me tornar uma assassina!

Carla não me deu trabalho algum, pois ela é uma garota comum, que, inocentemente, acabou se apaixonando pelo cara errado.

O Anjo da Morte foi meu último personagem, me inspirei em um anjo como Gabriel, citado na bíblia.

Essa história depende da personalidade de cada um de seus personagens, fazendo, talvez, com que haja equilíbrio e um “final feliz”.

9.2. Questionário nº 2:

1) Por que o “Pink” no título?

Pink é uma cor, além de chamativa, representativa. Representa universalmente a feminilidade. Mas a minha intenção foi mostrar que, em todas as situações de nossa vida há diferenças em nosso meio. O “Pink” representa a escolha sexual do nosso querido Diabo. Já o ponto de exclamação, que acompanha a palavra “Pink”, representa a força de expressão que o Diabo gera e também as confusões que ele acaba trazendo (como achar um pedófilo ... um gato).

2) Por que, no início da peça, há a “voz desconhecida” falando sobre justiça?

A “voz desconhecida” no início de minha peça, inicialmente, representaria Deus. Mas, como eu achei mais chamativo e “questionativo”, resolvi adotar a interpretação desta mesma voz como a voz da Justiça.

3) Por que você utiliza bastante as cores preto e branco?

Para enfatizar a diferença realista, talvez, entre o céu, o divino, o puro e o inferno, a obscuridade, o enfermo. Que nada mais é a idealização de nossas próprias mentes, que cria esta diferença de extremos, conforme nossa criação.

4) Por que você mistura bastante nas personagens os opostos? Por exemplo, a personagem principal, ora é raivosa, ora é engraçada.

Primeiramente, quando eu ainda não sabia se usaria os personagens Diabo e Deus, eu pensei em utilizar minha mãe como um exemplo de uma pessoa extrovertida, em que mesmo em meus piores momentos me ajudou com seu bom humor, certas vezes, irritante. Mas depois, quando resolvi adotar tais personagens, resolvi adotar o mesmo método em meus personagens, ora extrovertidos e engraçados, ora enterrados em raiva e ódio, em busca de justiça (assim como o branco e o preto).

5) Por que você escolheu a música Walking on Sunshine?

Esta música, além de ser início de vários filmes de comédia (como “A creche do Papai”), representaria um novo começo para a vida de todos os personagens. “Andando

nos raios do sol”, o nascer de um novo dia. Mas parece que meu grupo discordou da ideia da música e então resolvemos tirá-la de nosso roteiro.

6) Na sua peça, eu acabei sugerindo a você que Deus tirasse férias e o Anjo da Morte ficasse em seu lugar, uma vez que a escola é católica. Você acatou, aparentemente, bem a sugestão. Como se sentiu com a minha interferência? Foi tudo bem ou você achou, sinceramente, desnecessária a mudança? Pode ser sincera.

Eu achei que foi um conselho sábio. Pois eu, uma vez aluna e ainda aprendendo a me virar com a escrita, não tenho uma visão aberta a todas as possibilidades de interpretação, uma vez que alguém tire conclusões precipitadas de algo que eu, sinceramente, não tiraria. Agradeço, sinceramente, sua ajuda, sem ela, talvez, minha peça não ficasse tão legal quanto, na minha opinião, ficou e, sem ela, talvez XXXXXX (o nome do aluno que representou o Diabo está ocultado para não ocorrer sua exposição) teria deixado de apresentar e perderíamos sua grande interpretação como o anjo da morte.

7) Por que a escolha da música I will survive?

Se não me engano, na década de setenta, esta mesma música se tornou febre. Era tocada em todos os lugares do mundo. Com o tempo a música foi reverenciada como o “Hino Gay”, uma vez que a música traz em sua letra “Eu sobreviverei!”. Em minha interpretação, essa frase, adotada pelas comunidades gay, serviria como uma motivação contra o preconceito (“eu sobreviverei contra o preconceito!”). E, já que minha peça trata das diferenças entre céu, inferno, claro, escuro, o certo, o errado (no caso do Miguel), e principalmente da diferente escolha de nosso personagem Diabo, sendo gay, resolvi adotar essa música. Mas além de tudo isso, esta música representaria a justiça. “Mesmo sobre qualquer circunstância, eu sobreviverei!”.

9.3. Questionário nº 3:

- 1) **Quando você olha para os personagens que escreveu (suas diversas facetas), de que forma você se vê em relação a eles? (ex.: para criar a mãe, você se utilizou de algumas características da sua mãe e adicionou outras de personagens de livros e peças – como você disse em relatório anterior. Mas e de você? O que essa personagem, bem como as outras, tem de você?)**

Todas as personagens são treslocadas como eu (não sei se se escreve assim, perdoo-me pela escrita). E a primeira garota (Laura) ela se assemelha, de certa maneira, comigo por primeiro: ter uma mãe desvairada e extrovertida; segundo, por ser exatamente o contrário da mãe, por ser tímida e, de certa forma, cabeça oca! Já a Silvinha tem um pouco da minha raiva... A parte em que ela ataca o pedófilo é exatamente minha parte ofensiva, que apenas age quando me incomodam, mas, é claro, que eu não sou tão agressiva (apenas uso palavras sutis...). Já o Diabo ... ah ... o Diabo... esse partiu de minha parte feminina... de minha parte exagerada, de minha parte mais aflorada de exageros, de minha mais pura imaginação.

- 2) **A personagem do Diabo é vítima de preconceito (por supostamente ser gay), você já se sentiu vítima de algum preconceito?**

Para ser sincera... já... Até mesmo no colégio, de vez em quando. Na escola em que eu estudava ano retrasado, eu também gostava de escrever. Eu era uma das alunas mais aplicadas da sala, mas sempre mais interessada com livros de histórias e sagas, como Crepúsculo e Harry Potter (isso, até mesmo a professora Milena pode lha confirmar). Mas isso provocava ciúmes, eu acho, nas outras pessoas que nem mesmo se importavam como o que estavam lendo ou que não se interessavam por outra coisa sem mesmo ser em namoro ou em bobagenzinhas de adolescentes. Essas mesmas pessoas me criticavam, falavam que não era para eu me importar em ler livros sem que a escola pedisse, que não era para eu estudar tanto. Isso me fez sentir excluída... e aos poucos fui perdendo meus antigos supostos amigos e, cada vez mais eu ficava sozinha. Mas isso não me incomodava. Até que, depois de muito tempo sozinha, eu encontrei três amigas (minhas amigas até hoje), que eu nunca pensei que faria amizade (apenas por não as conhecer direito). Elas também se sentiam excluídas, mas de alguma forma se mantinham sempre unidas. Uma dessas amigas é a Amanda, que estudou ano passado

em minha sala, mas que, infelizmente, por seu pai ter que mudar de emprego, ela passou a morar na Bahia. As outras duas amigas mantêm contato comigo até hoje, mas não estudam no colégio. Elas me fizeram ver que, independente do que seja, estamos nessa vida para marcar presença e, se estamos incomodando alguém, é por que somos melhores de quem está incomodando. E isso me fez ver a vida com mais clareza.

No colégio acontece o mesmo, mas, agora que aprendi a não me importar com o que os outros dizem de mim (falam mal de mim), nada mais pode me atingir, embora, ainda existe preconceito contra mim.

3) Quando você escreveu sobre Deus, você se baseou em alguma orientação?

Você possui uma prática religiosa? Como ela é?

Escrevi apenas o que aprendi em minha criação. Deus estaria no julgamento de cada um de nós. Mas eu queria estrapolar com minhas possibilidades... e se Deus estivesse de férias e, como no caso da Silvinha, não pudesse comparecer? É claro que tudo soa mirabolante e impossível, talvez por minha imaginação mais que fértil... Mas, sou católica, acredito em Deus, e apenas quis mostrar que Deus também pode ser um de nós, e assim como nós, precisa de férias...

4) Com relação ao personagem pedófilo, em sua peça, as vítimas são mulheres.

Você acha que elas são mais vulneráveis a isso? Por quê?

Na minha opinião, o sexo feminino ele é mais sensível que o sexo masculino, isso em qualquer lugar do mundo. Mas eu creio que um cientista comprovou que as mulheres são quatro anos mais maduras (mentalmente falando) que os homens. Porém, nos dias atuais, os pais de garotas, assim como eu, não sabem trabalhar a educação dos filhos a partir deste princípio. Dessa forma, tais garotas buscam inocentemente na Internet o conforto de alguém que a entenda. Nessa situação, um pedófilo consegue se aproveitar mais facilmente. Porém há outro fato que me chama a atenção é que, pelas garotas serem mais “adultas” que os garotos, elas se interessam mais por leitura. Mas, como infelizmente se interessam mais por histórias românticas que por livros informativos, elas acabam esperando encontrar, na realidade, o príncipe encantado, um Edward da vida, ou até mesmo um Jacob. Mas assim como esses galãs de romances aventureiros são perfeitos, há o risco de um deles lhe ferir, mas essa é a parte em que as garotas querem pular a leitura, se interessando pelas partes românticas, esquecendo-se do essencial.

5) O que é ser adolescente olhando para os personagens que você escreveu?

É ser frágil, cheia de sentimentos aflorando, cheia de mudanças e perspectivas futuras. Mas, diante de meu teatro, é ver que mesmo o passado sendo tenebroso, sendo digno de esquecimentos, o futuro, baseado em nossas atitudes (não em nosso destino...), pode ser melhor.

6) Cor pink como sinônimo de feminilidade, como é ser feminina para você? O que é ser uma jovem feminina? Como você se vê como uma jovem feminina?

Ser Feminina é trazer dentro de si uma rosa... prestes a desabrochar por seus sentimentos puros, por suas mudanças, por sua beleza. Ser jovem é trazer em sua alma, uma vontade de viver... a vontade de recomeçar algo que já se acabou... a vontade de trazer algo novo numa perspectiva melhor de se viver.

Ser jovem feminina, na minha opinião, é ser indestrutível. Pois nada, exatamente nada, abalaria alguém que tivesse em seu interior a beleza divina de nunca desistir. Nada abalaria alguém que tivesse noção do quão forte são seus sentimentos... nada abalaria alguém que tivesse dentro de si a alma feminina de ver o mundo como um quadro em branco, esperando para ser pintado da maneira mais bela e mais justa que se pode existir.

Mas eu sou exatamente o contrário desta indestrutibilidade. Sou frágil, pequena, insignificamente pequena. Mas, assim como li em livro... POSSO PARECER PEQUENA DEMAIS (até mesmo no sentido literal), MAS SOU ENORMEMENTE IRRITANTE!

Estou crescendo aos poucos... amadurecendo a alma feminina jovem que existe em cada mulher, mas que é descoberta aos poucos, com a evolução do ser. Aos poucos vou construindo minha fortaleza que me protegerá e que me tornará indestrutível... isso é ser jovem feminina... é trazer dentro de si... ESPERANÇA.

Espero que eu tenha esclarecido de uma maneira direta cada pergunta... qualquer coisa... estou às ordens...

9.4. Questionário nº 4:

1) Quanto a parte da “Voz Desconhecida”, você respondeu anteriormente que havia pensado em Deus, mas que depois achou que chamaria mais a atenção se fosse a voz da própria Justiça falando. Por que a mudança? Como você pensou, inicialmente, em Deus pronunciando tal fala? No que você pensou, quando escrevia, para pensar em Deus falando daquela forma?

Eu pensei em Deus, pois minha família me educou que Deus é misericordioso, ajuda os fracos, e batalha pelas injustiças. Eu acredito nisso. Não levo, exatamente, “ao pé da letra”, mas sigo nessa confiança de que todos nós podemos ser punidos por nossos erros, e isso não seria diferente para os personagens de minha peça, tanto para o pedófilo, quanto para a Silvinha que matou o pedófilo. Talvez, na visão de Deus, isso tenha sido algo certo realizado da maneira errada, e que isso tenha punido o pedófilo que nunca havia pensado no como as pessoas se sentiam... pensava apenas nele mesmo.

Então, eu mudei meu pensamento olhando para um costume externo. Na antiguidade, povos acreditavam em Deuses, que faziam o papel da JUSTIÇA, dos SENTIMENTOS (ex: amor), das ESTAÇÕES DO ANO, enfim, isso constituía no mundo desses povos. Eles levavam isso tão a sério que nada (quase, pelo menos) de errado era feito. A sociedade era praticamente PERFEITA.

Isso me fez refletir que mesmo com nossa “renovada” criação em termo de Deus, talvez, na mentalidade ingênua da antiguidade, se fosse aplicada em nossa sociedade atual, talvez, teríamos uma vida melhor. Por isso se, mesmo que imaginariamente, tivéssemos a no interferimos nos “julgamentos” dessas mesmas pessoas, agiríamos da maneira considerada correta e viveríamos muito melhor (eu acho...).

2) Por que você acha que sofre preconceito no colégio? Há algum motivo ou situação em especial?

Sim... o fato de eu sonhar muito. Sou uma sonhadora, admito, mas não admito que me acordem de um sonho bom. Minha mãe me diz que se eu sonhar alto conseguirei alcançar ao menos um pouco do que eu queria... se eu sonhar o mais alto que posso, consigo o dobro que a primeira vez, e assim eu não devo para de sonhar. Isso, no mundo adolescente, eu acho, é meio anormal... de outro mundo... pois ninguém que eu conheça sonha como eu. Isso acaba me tornando diferente, e essa diferença faz com que

algumas pessoas me enxerguem da maneira que eu não sou. Faz com que elas sintam preconceito em se juntar a mim, em ao menos conversar comigo. Eu não queria envolver nomes, mas este, é por uma boa causa. Uma das primeiras amigas que tive aqui no colégio, foi a XXXXXX (nome de uma aluna de sua classe). Ela também gosta de escrever e uma de nossas primeiras conversas foi a de inventar uma história (aquela que eu escrevi o livro). Ela também “sofre” pelo preconceito de ser diferente na hora de escrever, de revelar sua maneira de pensar. Mas, assim queríamos ser. Isso (a ajuda dela) fez com que nosso grupo de amigos (pequenino, mas ainda um grupo), aumentasse. E isso me encheu de esperanças para nunca desistir de lutar contra o preconceito que cai em cima de nossas cabeças (não das sete, mas sim das duas, minha e de XXXXXX).

Este preconceito talvez se assemelhe ao preconceito relacionado aos CDF's. Que não é uma sigla muito bonita de se traduzir. Isso é um insulto para as pessoas que se dedicam. E para mim, que me dedico em minha escrita, isso é horrível e é parecido com o “CDF's”. Pelo menos é assim que me sinto.

3) Você se percebe como uma garota tímida. Você gosta de ser assim? Por quê? Já fez algo para mudar isso? Por quê?

Antes eu não gostava... aliás... eu ODIAVA! Eu era sempre a mais quietinha, a mais fofinha, a mais fofinha, a mais delicadinha, a mais charmosinha... eu estava cansada de tanto INHA! Eu sempre apenas escutava! Nunca tinha coragem de conversar abertamente, de fazer amizades (ou pelo menos de tentar...), de estar junto dos amigos mais extrovertidos... isso era um pesadelo. Pois eu não conseguia me relacionar direito com as pessoas. Então eu tentei ... tentei... tentei... e parece que até hoje sou tímida. Mas eu melhorei muito desde minha timidez aguda.

Eu tentei assistir vídeos motivacionais, tentei procurar se isso tinha “cura”! Conversei com minhas amigas mais doidas, mais extrovertidas, e isso me ajudou que não devo pensar no que os outros vão pensar de mim, pois esse era o maior motivo de minha timidez. Superei isso, mas, agora, eu realmente não encontrei o motivo para minha timidez, por isso ainda não achei a cura...

Mas o que me conforta é que a pessoa que eu gosta (mas que ainda não sabe que eu gosto), disse que acha minha timidez um tanto charmosa, por isso eu acho que tirei férias nas minhas buscas contra minha timidez e acabei soltando-as de uma vez... Mas

algum dia eu acharei uma forma de ser charmosa e menos tímida... a esperança é a última que morre, não é mesmo?! Rsrrsrs.

4) Parece, por suas declarações, que você admira o modo extrovertido e bem humorado de sua mãe. Por quê? Você gostaria de ser como ela? Por quê?

Já tive vontade, como disse acima. Tentei imitar ela em algumas coisas e isso me ajudou... mas eu vi que o jeito dela não é o meu e que de nada adianta eu imitá-la, essa não seria eu, seria ela. Portanto, eu acabei nomeando esse modo extrovertido dela como uma admiração para mim. Eu admiro, pois ela sempre está alegre, sempre envolve todos em suas risadas, em seu jeito louco de ser, e sempre, mesmo nas horas mais difíceis para ela, ela se mostra forte. Isso me admira. Eu queria tentar envolver mais as pessoas da maneira que ela envolve. Eu gostaria de ser sempre alegre, mas as minhas emoções de adolescente estão descontroladas, não há como dar um jeito nisso... Queria eu ser louca do jeito que ela é... mas mesmo se eu tentasse (o que já aconteceu) eu não seria nem mesmo um por cento do que ela é. Portanto, admiração é o sentimento que eu sinto por essa loucura contagiante dela, apenas isso. Não quero mudar meu jeito de ser... não agora que eu dependo dele um tanto a mais do que eu antes dependia... dependo dele para ser a pessoa que hoje eu sou e que, construindo o alicerce de meu futuro, serei um dia.

5) Você disse que o jeito de sua mãe já a ajudou em situações complicadas. Quais? Como?

Minha mãe se envolveu com muitas coisas, como política, com comércio, com investimentos. Isso fez com que ela aprendesse a ser um tanto mais maleável com ela mesma. Ela, há muito tempo, logo depois que eu nasci, montou um bar. O bar chamava HELOISA... (oh, que imaginação...). O bar era de família, mas, mesmo assim, havia pessoas que saíam TRÊBADAS do bar. Muitas vezes, esses trêbados não queriam sair do bar. Falavam que iam beber até cair, mas, sinceramente, eles já estavam caídos de tanta cerveja, pinga, tudo misturado.

Ela conta que ela tinha que usar da esperteza dela para convencê-los a sair do bar quando o mesmo fechava... mas ela, realmente, não me conta as histórias e eu não sei nenhuma. Deveriam ser hilárias mesmo... Mas algum dia eu pergunto para ela como ela conseguiu tal artimanha.

6) Ao mesmo tempo que você admira o jeito extrovertido e bem humorado de sua mãe, você disse que isso é “irritante”. Por quê?

Às vezes, isso me mata... Mesmo quando estamos no fundo do poço, ela vem com aquele jeitinho louco dela tentar animar a gente. Mas há algumas vezes que é preferível ficar sozinha, um pouco de solidão a pedido não faz mal a ninguém... e, mesmo assim, ela insiste em ser super-animada, super-auto-astral... super!!!!

Certa vez, quando eu tinha brigado com meu namorado, ano passado, eu estava acabada! Ele era lindo, tinha olhos azuis, tinha o cabelo escuro, tinha dezenove, vinte anos, e tinha um Honda Civic prateado! Era um partidão!!!! Mas ele estava dando em cima da minha prima! Eu não suportei! Acabei dando um tempo, e isso me fez sentir muito mal... Mas aí, minha super-mamãe, veio me consolar: “Não se preocupe... têm muitos outros garotos como esse... por exemplo, o YYYYYYYY (antigo amigo da família, vinte e cinco), também super-ricasso! E ele daria tudo para estar com você! Aquele pé de chinelo do namorado que você deu o fora não prestava, já tava na hora de você arranjar outro! Se eu fosse você eu dava uma piscada de olho esquerdo para o YYYYYYYY e dava uns amassos nele... ele ia adorar repartir a fortuna dele com você!!!!”. E assim continuou a acabar com o namorado que eu havia acabado de terminar e a falar do YYYYYYYY (que eu realmente considerava como um irmão e ainda considero) para eu ficar com ele.

Eu, realmente, ainda gostava do garoto, mas não havia nada que eu pudesse fazer. Eu sei que ela estava tentando me ajudar... mas, realmente, só estava piorando a situação... só estava me irritando, me chateando, me machucando mais. Por isso, de vez em quando, isso me mata! Não há um meio termo para ela... sempre a dose é um excesso!

7) Você se acha mais madura que seus colegas de classe ou amigos? Isso dificulta sua interação entre eles? Por quê?

Eu realmente não sei... talvez sim... mas eu não consigo provar isso. Talvez pela maneira que eu penso em meus sentimentos. Pela maneira que eu me comporto, talvez.

Adolescentes normais adoram ir para a balada, curtir, sair com os amigos, passear, odeiam ficar em casa. Seriadamente, eu sou exatamente o contrário! Eu não sei como, mas odeio balada... música alta, luzes que te deixam louco, isso, realmente, me deixa mal. Sair... muito raramente, mas isso é porque eu prefiro ficar em casa... Por exemplo, nessas férias, eu não vi ninguém além de minha família. Meus amigos pensam que eu morri porque nem mesmo lembrei de ligar para eles para, ao menos, dizer OI. MSN...

Eu odeio... eu entro na Internet, converso com pessoas pelo e-mail, mas não é algo que eu curta muito. Adoro mandar e-mails, mas, realmente,... odeio MSN.

Isso, comparando com garotas de minha idade, me torna uma completa estranha...

Atrapalha sim na interação. Meus amigos passam o dia no MSN, coisa que eu não faço por achar desnecessário! Saem muito, apenas os vejo na escola, porque realmente não curto sair. Então essa minha atitude meio elevado aos costumes adolescentes me deixa meio que isolada mesmo eu não querendo... mas isso não me deixa mal... é a maneira que eu sou.

8) Você se diz “frágil, pequena, insignificamente pequena (...) MAS SOU ENORMEMENTE IRRITANTE”. O que você quis dizer, exatamente, com isso? Explique.

Eu sou pequena, insignificante, apenas quando não me incomodam ou quando não me perturbam. Pisou em meu calinho, seja ele o menor que possa existir, eu virarei ENORMEMENTE IRRITANTE! Mas as minhas amigas já me acham assim, mesmo sem me incomodarem... então eu posso considerar que minha obsessão (pelo que a XXXXX me disse) pela pessoa que eu gosto irrita todo mundo, meu jeitinho meigo de ser quando quero algo (meu jeitinho persuasivo de ser) irrita apenas a XXXXX e KKKKKKK (amigas). Eu acho que esses são alguns dos motivos pelos quais eu sou enormemente irritante para uma pessoa tão pequena... não cabe tudo isso de irritação numa pessoa baixinha como eu.

9) Você diz que “aos poucos, vai construindo sua fortaleza”. No que consiste esta fortaleza? Como você acha que as pessoas a constroem? Como você está a construindo?

Essa fortaleza é feita de conhecimento. Quanto mais se sabe, mais se torna forte. Mais indestrutível. Essa fortaleza consiste na consciência de cada um. Se você estiver consciente de que ninguém pode lhe afetar, a não ser você mesma, nada lhe atingirá. Nada lhe destruirá. As pessoas podem construir isso ao longo dos tempos vendo a realidade, vendo que tudo pode ser da maneira mais fácil, e que mesmo não havendo chances de melhorar, há uma solução para tudo. Isso nos faz autoconfiantes o suficiente para estarmos prontos, preparados para uma batalha, dentro de nossa própria fortaleza.

Sério?! Eu terei que contar o meu ingrediente mágico?! Bom, então lá vai... rrsrrsrrs

- Duas colheres de auto-estima todos os dias logo que acordar, antes mesmo de lavar o rosto e antes de olhar no espelho;
 - Antes de sair de casa lembre-se: Nada pode lhe deter, MULHER MARAVILHA, nada!
 - Quando se deparar com um problema, lembre-se, EINSTEIN, você pode resolver.
 - Quando ver um garoto bonito, lembre-se: Tenha fôlego o suficiente para pedir o telefone dele!
 - Mas mais que isso, professora, é ter a consciência limpa, cheia de razões para ser indestrutível, para ser autosuficiente para se levantar se algum tombo lhe derrubar. Sempre em frente e sempre autêntica.
- O segredo único... é autoconfiança.