



UFMG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

Libéria Rodrigues Neves

TEATRO-CONVERSAÇÃO NA ESCOLA:

O uso do Teatro na Conversação como mediador de conflitos na Educação

Belo Horizonte

2014

Libéria Rodrigues Neves

TEATRO-CONVERSAÇÃO NA ESCOLA:

O uso do Teatro na Conversação como mediador de conflitos na Educação

Tese apresentada ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Ana Lydia Bezerra Santiago

Belo Horizonte

2014

Libéria Rodrigues Neves

TEATRO-CONVERSAÇÃO NA ESCOLA:

O uso do Teatro na Conversação como mediador de conflitos na Educação

Tese apresentada ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Profa. Dra. Ana Lydia Bezerra Santiago – PPGE – FaE UFMG (Orientadora)

Prof. Dr. Fabrício Andrade Pereira – PPGE – FAE UEMG

Profa. Dra. Fernanda Otoni de Barros-Brisset – PPGEPSI – UFSJ e PUC Minas

Profa. Dra. Cristiane da Cunha Grillo – FM – UFMG

Profa. Dra. Raquel Martins de Assis – PPGE – FaE UFMG

Profa. Dra. Renata Nunes Vasconcelos – PPGE – FaE UEMG (Suplente)

Prof. Dr. Sérgio Dias Cirino – FaE UFMG (Suplente)

Belo Horizonte, 24 de fevereiro de 2014

À Lorenza, rouxinol de minha vida, que sentia os sabores e dissabores do “despertar da primavera” (sozinha!), enquanto essa tese se tecia...

AGRADECIMENTOS APOLÍNEOS

Aos jovens – pela disponibilidade e por terem me ensinado tanto.

Docentes e gestores de todas as escolas pesquisadas – pela abertura, confiança e parceria.

Luciana, Fernanda e Carla – estagiárias que tanto contribuíram ao longo do caminho.

Ex-alunos – pela disponibilidade, respondendo prontamente ao questionário.

Ana Lydia Santiago – pela aposta, pelo acolhimento e, acima de tudo, por ter me apresentado a Psicanálise de forma tão apaixonante.

CAPES – pela aposta e apoio a partir do programa de Bolsa REUNI.

Professores Fabrício Andrade, Fernanda Otoni e Raquel Assis – pelas contribuições generosas na banca de qualificação.

Professor Sérgio Cirino – pelo cuidado e apoio investidos no parecer referente ao projeto desta Tese.

Colegas do PPGE, em especial Fernanda do Vale, madrinha do termo Teatro-Conversaão – pelo encontro.

Ernesto Anzalone – pelo “Resumen”, pelos ensinamentos e pela parceria.

AGRADECIMENTOS DIONISÍACOS

Libério e Marisa: “Pai e Mãe, ouro de mina!” – ele, pela disponibilidade e cuidado na revisão do texto, pelo amor e carinho de sempre; ela, pela participação na revisão, pelo apoio incondicional, pela torcida, café quentinho, pela fé...

Lorenza e Antônio: filhos! – pela compreensão (ou aceitação) em relação à minha ausência e meu silêncio em muitos momentos.

Vicente Camiloti: amado! – pela paciência, apoio, torcida, companheirismo e taças de vinho nos momentos certos.

Bete, Tati e Rosi – por cuidarem da minha casa e minha família enquanto eu estava aqui.

"O teatro é o primeiro soro que o homem inventou para se proteger da doença da angústia." (Jean-Louis Barrault)

RESUMO

Esta Tese diz respeito a uma pesquisa-intervenção de orientação psicanalítica direcionada ao fracasso escolar. Apresenta resultados oriundos das contribuições da Psicanálise à Educação em diálogo com as possibilidades do Teatro. A partir da metodologia da Conversação, com a introdução de recursos teatrais, constituiu-se o Teatro-Conversaão, permitindo aprender sobre o sintoma escolar verificado no 3º Ciclo de aprendizagem, bem como intervir no mesmo. Observou-se o conflito persistente nessa etapa de escolarização caracterizado por um ciclo de recusa: dos jovens em relação à escola e ao saber; da escola em relação aos jovens e suas origens. Configurou-se um modo de intervir capaz de produzir efeitos na subjetividade e na cognição. Tais efeitos verificam-se a partir das contribuições da teoria da Cognição Imaginativa, da ideia de aprendizagem como Globalização do Conhecimento; mas, sobretudo, a partir da teoria psicanalítica, recorrendo-se a produções em diálogo com o campo da Arte e da Educação. Realizaram-se intervenções com Teatro-Conversaão em 4 escolas da rede pública de ensino de Belo Horizonte, direcionadas a três grupos de jovens do 3º Ciclo e a um grupo de pais de alunos do 2º e 3º ciclos. As intervenções tornaram possível aprender com os jovens acerca dos sintomas contemporâneos apresentados na escola; contribuíram para a verificação da aprendizagem dos alunos, bem como favoreceram com que estes se reconhecessem, muitas vezes, em suas situações de fracasso; possibilitaram apresentar às escolas algo de seus sintomas em relação à juventude e vacilar os discursos cristalizados sobre os aprendizes. O Teatro-Conversaão constituiu-se como um recurso capaz de convidar os sujeitos da educação a implicarem-se nos impasses verificados na tarefa da transmissão.

Palavras-chave: psicanálise, educação, Teatro-Conversaão, fracasso escolar.

RESÚMEN

Esta Tesis habla al respecto de una pesquisa-intervención de orientación psicoanalítica direccionada al fracaso escolar. Presenta resultados oriundos de las contribuciones del Psicoanálisis a la Educación en diálogo con las posibilidades del Teatro. A partir de la metodología de Conversación, con la introducción de recursos teatrales, se constituye el Teatro-Conversación, permitiendo aprender sobre el síntoma escolar verificado en el 3º Ciclo de aprendizaje, así como intervenir en el mismo. Se observó el conflicto persistente en esta etapa de la escolarización, caracterizado por un ciclo de rechazo: de los jóvenes en relación a la escuela y al saber; de la escuela en relación a los jóvenes y sus orígenes. Se configuró un modo de intervenir capaz de producir efectos en la subjetividad y en la cognición. Tales efectos se verifican a partir de las contribuciones de la teoría de la Cognición Imaginativa, de la idea de aprendizaje como Globalización del Conocimiento; pero fundamentalmente a partir de la teoría psicoanalítica, recurriéndose a producciones en diálogo con el campo del Arte y de la Educación. Se realizaron intervenciones con Teatro-Conversación en 4 escuelas de la red pública de enseñanza de Belo Horizonte, direccionadas a tres grupos de jóvenes de 3º Ciclo y a un grupo de padres de alumnos de 2º y 3º ciclos. Las intervenciones volvieron posible el aprender con los jóvenes, acerca de los síntomas contemporáneos que se presentan en la escuela; contribuyendo a la verificación del aprendizaje de los alumnos, así como favorecieron el que estos se reconocieran, en muchas ocasiones, en sus situaciones de fracaso; posibilitaron el presentar a las escuelas algo de sus propios síntomas en relación a la juventud y hacer vacilar los discursos cristalizados sobre los aprendices. El Teatro-Conversación se constituyó como un recurso capaz de invitar a los sujetos de la educación a implicarse en los impasses verificados en la tarea de la transmisión.

Palabras clave: Psicoanálisis, educación, Teatro-Conversación, fracaso escolar.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 ARTE E PSICANÁLISE	13
1.1 A Arte na obra de Freud	14
1.2 A Arte pensada com Lacan	26
1.2.1 <i>O vazio e a Coisa</i>	31
1.2.2 <i>O vazio e o objeto a</i>	34
1.3 Teatro e psicanálise	38
2 ARTE E COGNIÇÃO	49
2.1 Cognição Imaginativa.....	53
2.2 Globalização do conhecimento	56
2.3 Teatro e conhecimento	60
2.3.1 <i>Em cena, O ATOR</i>	63
2.3.2 <i>O Teatro do Oprimido</i>	68
3 O USO DO TEATRO, A PARTIR DE JOGOS TEATRAIS, NA ABORDAGEM DO FRACASSO ESCOLAR	73
3.1 O Cenário: uma nova demanda	78
3.1.1 <i>Em foco: o Conflito</i>	80
3.1.2 <i>O Texto: a dimensão do problema</i>	83
3.1.3 <i>O Elenco: um sintoma no 3º Ciclo</i>	88
3.2 Pesquisa-intervenção por meio dos recursos do Teatro na Conversação	94
4 TEATRO-CONVERSAÇÃO NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO	101
4.1 Os procedimentos.....	112
4.2 Cena I: Romeu, Julieta, o Fantasma e o Mosquito: o drama dos alunos incapazes – A recusa da escola em relação aos alunos	116
4.3 Cena II: O melhor em nós – A recusa da escola em relação à comunidade.....	128
4.4 Cena III: Família em cena – A recusa da escola em relação às famílias.....	147
4.5 Cena IV: O Resto – A recusa dos alunos em relação à escola	160
CONCLUSÃO	194
BIBLIOGRAFIA	200
APÊNDICES	208

INTRODUÇÃO

Em *O nascimento da tragédia* Nietzsche destaca duas forças fundamentais da vida: a apolínea e a dionisíaca. Esses conceitos remontam aos deuses gregos Apolo e Dioniso. O primeiro, o Deus-Sol do panteão grego, é considerado a luz da verdade e o deus da razão; Apolo representa, para Nietzsche, a personificação da ordem, da racionalidade e da harmonia intelectual. Dioniso configura o deus da força instintiva e do prazer; é a deidade do vinho, da insanidade e da embriaguez.

Para esse autor, os dois instintos diferentes entre si caminham lado a lado, acoplados, de modo a gerar a arte (a tragédia) – tão apolínea quanto dionisíaca.

Uma Tese congrega algo de apolíneo e de dionisíaco: o desejo – que enlaça o sintoma; e a orientação científica – que enlaça esse desejo à cultura e contribui para a minimização dos conflitos que colocam em risco a permanência desta.

A presente Tese quer significar uma possibilidade do encontro entre Arte e Psicanálise em prol da Educação. Fruto de uma inquietação que percorreu uma década de hipóteses e estudos, transformou-se em um modo de pesquisa-intervenção.

Entre as artes, desponta o Teatro, pela completude de sua potência mágica, educativa e cognitiva. Em meio às referências, a Psicanálise ressalta por sua abordagem da subjetividade atenta àquilo que se mostra para além da cognição; e ainda pelo modo de interrogar o mal-estar por vezes localizado fora da clínica, nas instituições. Refere-se aqui, em especial, à Conversação, uma metodologia de orientação psicanalítica que permite conhecer sobre o sintoma e intervir sobre este.

O uso do Teatro na Conversação propõe oferecer os elementos do Teatro em prol da investigação em relação ao fracasso escolar, bem como, intervir nesse fracasso de modo a desestabilizá-lo e sugerir novas possibilidades.

O fracasso escolar é constituinte da tarefa educativa; esta não se mostra livre do furo, uma vez que a transmissão envolve mais fatores do que a comunicação de um conteúdo. A construção do conhecimento, devidamente planejada e provocada, esbarra em elementos que transcendem a consciência e a realidade objetiva.

Constatou-se um fracasso recorrente no 3º Ciclo da Educação Básica, anos finais do Ensino Fundamental. Jovens que não aprendem por motivos que incluem a recusa em relação à escola, ao saber; recusa por parte da escola em relação às suas realidades.

Deparou-se, ainda, com o fato de que muitos jovens não querem falar sobre esse ciclo de recusas, acabando por gerar situações de conflito.

A fim de compreender esse sintoma, e mesmo intervir, foi proposto o uso do Teatro na Conversação – o Teatro-Conversaço, resultando num modo de mediaço capaz de oferecer o laço com a escola sem desconsiderar as singularidades, de onde resultou um aprendizado transposto no decorrer deste trabalho.

No primeiro capítulo, vem demonstrada a relação entre Arte e Psicanálise, destacando-se momentos da presença da Arte na obra de Freud como algo que demonstra a teoria. Bem como a participação da Arte na obra de Lacan, a partir de suas tópicas em relação à estética. Em seguida, descreve-se a especificidade da presença do Teatro na Psicanálise, reportando-se às contribuições de autores lacanianos.

No segundo capítulo, demonstraram-se relações entre Arte e Cognição, propondo-se pensar o fazer artístico como atividade cognitiva capaz de gerar aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento. Para tal, reporta-se a Arthur Efland, que aborda a teoria da Cognição Imaginativa, e à concepção de globalização do conhecimento, citada por Fernando Hernández, para se pensar a vivência teatral – a partir do jogo ou cena – como atividade lúdica (dionisíaca) e intelectual (apolínea) capaz de ampliar as possibilidades de pensar e conhecer o mundo.

No terceiro capítulo, destaca-se o uso do Teatro, a partir de Jogos Teatrais, na abordagem do fracasso escolar; considera-se então a prática que antecede esta Tese e a construção de uma pesquisa-intervenção com o uso do Teatro na Conversação, para mediar os conflitos vigentes no 3º Ciclo de aprendizagem, os quais se referem à escola e ao saber.

No quarto e último capítulo, vêm descritos os procedimentos, processos e resultados alcançados a partir do uso do Teatro-Conversaço na escola, com três grupos de jovens e um grupo de pais; apresentando uma oportunidade de aprender com o fracasso verificado nessa etapa da escolarização.

Não se trata aqui de um trabalho referente ao Teatro como arte essencialmente. Ou seja, não traz como fim o estudo da dramaturgia, encenação ou a concepção estética nessa modalidade artística.

Refere-se ele às contribuições da Psicanálise à Educação, potencializadas pelos recursos do Teatro – atividade essencialmente humana referenciada desde a *Poética* de Aristóteles. O Teatro aqui se vê num contexto específico, congregando a função de interrogar um mal-estar.

Pretende-se com rigor transmitir o que foi possível extrair do fracasso a partir desse encontro que congrega elementos cognitivos e inconscientes. O Teatro-Conversa o significa uma possibilidade, fruto do encontro Ciência e Arte – Apolo e Dioniso – a partir do elemento fundante da subjetividade: a palavra!

1 ARTE E PSICANÁLISE

A arte, produção dos seres falantes, pode ser pensada como um modo de conhecer o mundo, de dar-lhe sentido, de interrogá-lo, ou mesmo de registrar um momento histórico e cultural. A complexidade desse universo, sem bordas definidas, mobiliza a discussão em vários campos do saber - filosofia, história, antropologia, sociologia, psicologia, entre outros. Magia, estética ou comunicação, o que é arte? E quando é arte?

A psicanálise, a partir de Freud, oferece alguns elementos que nos permitem dar um passo adiante. Considerando o fato de que a arte apresenta um porvir, sinaliza ou antecipa uma posição humana diante das exigências da cultura em determinado momento – o sintoma. O artista, portanto, antecipa seu tempo; e desse modo sua obra se torna familiar *a posteriori*.

A arte constitui referência constante nos escritos e estudos em psicanálise – ora como protagonista, ora como coadjuvante. As reflexões de Freud sobre o tema encontram-se dispersas em inúmeros trabalhos, geralmente mais conhecidos por centrarem-se em outras temáticas específicas.

Em “Sobre o ensino da psicanálise nas universidades [1919]” Freud adverte que a aplicação do método psicanalítico não se restringe, absolutamente, ao campo das doenças psíquicas; estende-se também à solução de problemas de arte, de filosofia e de religião, muito embora não tenha defendido uma psicanálise aplicada a essas áreas de conhecimento. No que se refere à arte, ressalta que, em sua matéria, o artista precede; e que não há por que fazer-se de psicólogo, ali onde o artista lhe trilha o caminho.

Freud sustentou que a psicanálise não chegaria ao fundo do mistério das obras de arte. Mas, segundo o psicanalista François Regnault (2001), a psicanálise pode penetrar um pouco no processo de criação e muito na psicologia do artista. Lacan, portanto, não aplicará a psicanálise à arte nem ao artista; mas aplicará a arte à psicanálise. E conclui que, se o artista precede o psicólogo, sua arte deve fazer avançar a teoria psicanalítica.

1.1 A Arte na obra de Freud

A obra de arte seria uma interpretação do inconsciente. Freud, apesar de apresentar uma psicanálise aplicada, ao texto literário, por exemplo, também admite que ela não alcançaria todo o conhecimento da mente. Portanto, reconhece na expressão artística sua matéria e busca, nesta, o que excede ao seu próprio conhecimento. “*O artista está bem*

*adiante de nós, gente comum, no conhecimento da mente, já que se nutre em fontes que ainda não tornamos acessíveis à ciência*¹.

A criação artística pode ser pensada como uma forma de sublimação da pulsão. Em “O mal-estar na cultura [1930]”, Freud, na década final de sua vida, apresenta o mal-estar que constitui a vida civilizada, construída pelos seres falantes, em prol da minimização da sensação original de desamparo. Esse mal-estar envolve a interdição da satisfação plena dos impulsos agressivos e egoístas, culminando nos meios que os humanos desenvolvem para tentar enfrentar a vida marcada pelas frustrações e pelo compulsório sacrifício à satisfação direta.

Freud aponta a necessidade de limites, a fim de que possamos suportar a vida como nos é imposta. A felicidade, segundo ele, é um problema da economia libidinal do sujeito. Não há regra que sirva para todos; cada um precisa experimentar por si próprio a maneira particular pela qual se pode ser feliz. Ou melhor, deve se esforçar para realizar parcialmente o programa de “ser feliz” imposto pelo princípio do prazer.

A vida organizada em torno do pacto da civilização envolve a criação de recursos que visam a evitar o sofrimento que ameaça o humano a partir, basicamente, de três instâncias: do próprio corpo, do mundo externo e das relações com outros humanos. Segundo Freud, uma técnica de defesa contra o sofrimento serve-se dos deslocamentos libidinais permitidos pelo aparelho psíquico, por meio dos quais sua função tanto ganha em flexibilidade. A tarefa consiste em deslocar, de tal modo, as metas dos impulsos, que estas não possam ser atingidas pelas frustrações do mundo externo.

A sublimação presta seu auxílio para tanto, ao ser compreendida como uma tentativa de adaptação a essa relação hostil com a natureza e com os outros. Trata-se, antes de tudo, de um destino imposto aos impulsos pela cultura – o apoio das pulsões não sexuais sobre as sexuais.

Isso pode se alcançar, sobretudo, a partir do prazer obtido pelo trabalho psíquico e intelectual. Graças ao papel que a fantasia conquistou na vida psíquica, consegue-se obter satisfações substitutivas, tais como as oferecidas pela arte. *“Satisfações tais como a alegria do artista ao criar, em dar corpo aos produtos de sua fantasia, ou a do pesquisador na solução de problemas”* (FREUD, 2006, vol. XXI:87). Portanto, a arte, enquanto prática e fruição, pode ser pensada nessa perspectiva freudiana.

¹ Delírios e sonhos na “Gradiva” de Jansen (1907). Vol. XVIII.

[...] a satisfação é obtida através de ilusões, reconhecidas como tais, sem que se verifique permissão para que a discrepância entre elas e a realidade interfira na fruição. A região de onde essas ilusões se originam é a vida da imaginação; [...] À frente das satisfações obtidas através da fantasia ergue-se a fruição das obras de arte, fruição que, por intermédio do artista, é tornada acessível inclusive àqueles que não são criadores. (FREUD, 2006, vol. XXI:71)

A sublimação é um traço destacado do desenvolvimento cultural que possibilita que atividades psíquicas superiores – científicas, artísticas e ideológicas – representem um papel significativo na vida cultural. Ela designa um tipo particular de destino pulsional, ressaltado por Freud, em seu papel fundamental no domínio cultural.

Nesse texto, Freud apresenta uma visão sobre a arte como uma espécie de filtro do esquecimento, que se aproxima de certas drogas, do amor e da religião. Destaca-se nas artes o potencial catártico onde terror e libido misturam-se nas emoções, possibilitando certa independência com o mundo externo, na medida em que o sujeito busca satisfação nos processos interiores psíquicos.

Não só na fase final da produção freudiana a arte é abordada ou convocada. O diálogo entre psicanálise e arte permeia todo o percurso da obra de Freud. Já no texto que inaugura o discurso da psicanálise na comunidade científica, “A interpretação dos sonhos”, publicado na virada do século XIX para o XX, Freud faz um apelo à tragédia grega – com a obra-prima de Sófocles, *Édipo-Rei*, para conformar o Complexo de Édipo e defender sua universalidade.

As obras literárias, a dramaturgia e as obras plásticas compõem todo o percurso registrado por Freud, o qual afirma que o artista trilha o caminho que a psicanálise pode percorrer. A obra de arte, embora não pretenda, pode demonstrar a psicanálise. Freud tenta realçar um retorno do recaiado na obra ou no artista. Foi o que fez no texto sobre Leonardo da Vinci, em 1910, a partir de algumas de suas obras, apresentando algo sobre o sujeito que sublima o sexual ora na arte, ora na ciência. Ao escrever sobre a lembrança infantil de Leonardo da Vinci, propõe-se a estudar essa figura humana, e a analisar suas inibições tanto na vida sexual como nas atividades artísticas, desenvolvendo, nesse texto, suas teorias em torno do conceito de sublimação.

E no artigo de 1914, sobre Moisés de Michelangelo, há, por assim dizer, uma psicanálise aplicada à obra de arte em pessoa.

Também no trabalho sobre a “Gradiva” de Jansen, publicado em 1907, Freud parte do poeta e do personagem para apresentar ao grande público e à psiquiatria uma nova visão a respeito do psiquismo. Em seu texto sobre tal obra, Freud aponta que o artista possui um conhecimento superior ao da psicologia tradicional e da psiquiatria; que o romancista em questão confirma os resultados da psicanálise; e que este, contudo, ao invés de se interrogar, como o psicanalista, sobre as motivações do recalque dos desejos eróticos do protagonista (Norbert), não faz mais do que descrever seu comportamento, sem objetivar explicá-lo ou fazer uma obra científica. O texto sobre a obra de Jansen permite compreender o modo como o método analítico se organiza partindo de detalhes negligenciados por qualquer outro método. A propósito, o método de Freud consiste em procurar o que claudica. Numa obra de arte, há algo que claudica?

“A interpretação dos sonhos [1900]” constitui uma obra inaugural em relação à teoria do inconsciente e representa uma ruptura radical na maneira de abordar o homem em 25 séculos de pensamento. Freud envereda numa seara que até então pertencia a poetas e artistas.

Nesse texto apresenta-se a tese do Complexo de Édipo. Freud, para defender a ideia de um conflito fundamental e universal, recorre à lenda de Édipo-Rei e à tragédia de Sófocles. Desse modo, em nome da ciência, aponta a arte como um campo de explicitação do desejo – deformado pelo objeto estético. Num momento cultural de menor recalque e maior prevalência do ato, o incesto e o parricídio configuram o drama do herói trágico. Mil anos depois, o mesmo drama se apresenta também deformado na dramaturgia de Shakespeare; *Hamlet* revela, num período com maior prevalência do recalque, que o drama edípico persiste.

Pode-se dizer, o palco abriga os desejos humanos – os universais (dos espectadores) e os singulares (do autor e do ator).

No texto “Personagens psicopáticos no palco [1905(6)]”, publicado após sua morte, Freud dialoga mais intensamente com elementos da arte dramática. Destaca que a finalidade do drama, desde Aristóteles, consiste em produzir uma purgação dos afetos – abrir fontes de prazer ou gozo na vida afetiva. Assim, ao desabafo dos afetos do espectador – o gozo resultante – corresponde: o alívio proporcionado pela descarga; a excitação sexual decorrente do afeto despertado.

Ressalta que, no trabalho intelectual, o chiste ou o cômico abrem fontes similares. E ainda que ser espectador do jogo/representação dramática, para o adulto, significa o brincar para a criança, a qual gratifica suas expectativas hesitantes de se igualar ao adulto.

Com relação à lógica do drama, Freud aponta sua articulação a partir do anseio do espectador por ser um herói. Algo que lhe é propiciado pelo ator e pelo autor, os quais lhe permitem a identificação com o mesmo, poupando-o do risco, das dores e do sofrimento real possíveis na trajetória desse herói; pois trata-se de outro ali atuando e sofrendo no palco, participando de um jogo que não ameaça sua segurança.

Este configura um elemento comum a outras produções literárias: a poesia lírica dá vazão à sensibilidade intensa e variada; a poesia épica ressalta o gozo do grande personagem heroico em seu momento de triunfo. O drama explora a fundo as possibilidades afetivas, modelando em gozo até os presságios de infortúnio, retratando o herói derrotado em sua luta. Nessa relação com o infortúnio e o sofrimento, quer apenas a inquietação: na comédia, despertada e aplacada; na tragédia, concretizada.

Contudo, constitui como tema do drama todo tipo de sofrimento psíquico, do qual o espectador extrai algum prazer. Não apresenta a intenção de causar sofrimento ao espectador, pois compensa a comisseração, que venha despertar, por meio das satisfações que daí possam ser extraídas. Se o espectador coloca-se no lugar de alguém que sofre de um mal físico, não encontra aí nenhum gozo e nenhuma produtividade psíquica. O indivíduo corporalmente enfermo só pode figurar no palco como requisito dramático, não como herói.

Com relação à estrutura, Freud destaca que, de início, os dramas apresentavam a luta/rebelião contra os deuses, de modo que dramaturgo e plateia tomavam partido dos rebeldes. E que, na medida em que a civilização vai desconstruindo a crença na divindade, a luta do herói trágico passa a voltar-se contra a sociedade dos homens, compondo a tragédia social; ou a tragédia de caracteres que apresenta o conflito entre dois heróis, visando à liberdade em relação à servidão imposta por uma instituição humana; ou ainda a fusão de ambas, quando exhibe a luta do herói contra instituições que encarnam personagens fortes e muitas vezes antagônicos (comum nas obras de Ibsen). Tais modalidades diferem, essencialmente, pelo terreno em que se desenrola a ação geradora do sofrimento.

Em seguida, o drama torna-se também psicológico; ou seja, é na própria alma do herói que se trava a luta geradora de sofrimento. Trata-se dos impulsos descontraídos que se combatem; essa luta não culmina na derrota do herói, mas na extinção de um de seus

impulsos que, inevitavelmente, deve ser renunciado. Percebe-se uma variedade quase infinita de conflitos nas possibilidades de combinações; tão infinitas quanto os devaneios eróticos dos humanos. O drama psicológico amplia-se também para o drama psicopatológico, onde se participa e extrai prazer do conflito entre um impulso consciente e uma moção recalçada. Neste, a condição de gozo supõe o espectador também como um “neurótico”, um sujeito de sintoma, no sentido até então patológico da estrutura.

Nesse texto, Freud faz uma análise do modo de organização da civilização a partir das modalidades dramáticas e suas funções.

Em “Escritores criativos e devaneios [1907(8)]” Freud questiona como o escritor criativo/imaginativo (poeta, dramaturgo...) consegue impressionar e despertar emoções das quais talvez nem nos julguemos capazes. Trata-se do escritor que cria o próprio material; diferentemente dos autores trágicos que escreviam sobre temas preexistentes – geralmente um herói, centro de interesse para quem o autor procura de todas as maneiras dirigir nossa simpatia e que parece estar sob a proteção de uma providência especial. A tragédia é composta por uma invariabilidade onde se reconhece de imediato “Sua Majestade o Ego”, o herói de todo devaneio e de todas as histórias. As personagens femininas apaixonam-se pelo herói e os demais personagens dividem-se em bons (aliados do Ego) e maus (inimigos rivais).

Freud indaga as fontes das quais o escritor criativo, escapando a essa lógica prévia, retira seu material. Diante dessa indagação, propõe que o escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca; esta, ao brincar, comporta-se como um poeta, pois reajusta os elementos de seu mundo de uma forma que lhe agrade. Desse modo, o contrário da brincadeira não seria a seriedade, e sim a realidade.

O escritor cria um mundo de fantasia que leva muito a sério, investindo emoções e separando-o da realidade; assim como a criança o faz na brincadeira. O brincar da criança vem determinado pelo desejo de ser adulto. A criança cresce e permanece na seriedade da fantasia na produção de humor. O brincar se vê substituído pelo fantasiar – a brincadeira pela fantasia.

Sabe-se disso a partir de uma classe de seres humanos a quem a necessidade delegou a tarefa de revelar aquilo de que sofrem e que lhes dá felicidade: os pacientes analíticos, que revelam o fantasiar comum nos adultos – doentes ou saudáveis. As forças motivadoras das fantasias significam os desejos insatisfeitos, e toda fantasia seria a realização de um desejo, uma correção da realidade não satisfatória.

Uma poderosa experiência do presente desperta no escritor criativo uma lembrança de outra experiência (geralmente de sua infância) da qual se origina então o desejo que encontra realização na obra criativa (2006, vol. IX:141). Passado, presente e futuro – três tempos entrelaçados pelo desejo. Daí deriva a ideia de que a obra literária, como o devaneio/fantasia, atua como uma continuação ou substituto do que foi o brincar infantil.

Um sujeito conta seu devaneio e provoca repulsa; o escritor mostra esse devaneio em sua peça e atrai o leitor, provocando efeitos emocionantes. O escritor suaviza o caráter de seus devaneios egoístas por meio de alterações e disfarces e suborna aquele, com o prazer estético que oferece na apresentação dessa fantasia. Desse modo, segundo Freud, o prazer estético seria da mesma natureza do prazer preliminar e a satisfação que se usufrui de uma obra literária procederia de uma libertação de tensões em nossas mentes. Grande parte desse efeito talvez se deva à possibilidade que o escritor oferece de, dali em diante, nos deleitarmos com nossos próprios devaneios, sem acusação ou pudor (2006, vol. IX:142-143).

Freud ainda destaca que, nos escritores que não trazem obras originais, sua singularidade se conserva manifesta na escolha do material ou na alteração que faz do mesmo. E anuncia que o componente popular dos mitos e lendas pode conter vestígios de fantasias plenas de desejos de nações inteiras – os sonhos seculares da humanidade jovem.

Pode-se dizer, nesse texto, o autor apresenta um ensaio sobre a fantasia apoiando-se na arte, recorrendo à criação artística literária/dramatúrgica, para demonstrar sua concepção teórica acerca desse tema em psicanálise.

Em “O tema dos três escrínios [1911-1913]” Freud parte da peça de Shakespeare, *O Mercador de Veneza*, para, por meio da cena da escolha dos três escrínios, discorrer sobre “o encoberto” pelo texto – o não dito; o velado.

Destaca nessa dramaturgia o elemento da escolha de uma (a terceira) entre três mulheres; esse elemento repete-se em diversas histórias, mitos e lendas analisados pelo autor. Esse terceiro elemento seria a morte.

Freud conclui sua explanação retomando Shakespeare a partir de outra peça, *Rei Lear*, salientando que o dramaturgo geralmente faz um uso dos temas deformando os mitos originais e retornando parcialmente a eles; desse modo, alcança seu efeito mais profundo sobre o espectador. Assim a morte, deformada pelos escrínios, em *O Mercador de Veneza*, também o é na escolha entre três filhas por parte de um velho moribundo, em *Rei Lear*.

Nesse texto Freud nos remete a um aspecto que permite pensar um efeito do teatro no espectador, por meio da dramaturgia criativa do autor.

No pequeno trecho de “O interesse científico da psicanálise – (F) O interesse da psicanálise do ponto de vista da ciência e da estética [1913]”, Freud afirma que, no exercício da arte, vê-se uma atividade destinada a apaziguar desejos não gratificados, do próprio artista, e dos espectadores.

Reforça que as formas motivadoras dos artistas são as mesmas que impulsionam as pessoas à neurose e as movem a construir as instituições sociais. “*O objetivo primário do artista é libertar-se e, através da comunicação de sua obra a outras pessoas que sofrem os mesmos desejos sofreados, oferecer-lhes a mesma libertação*” (2006, vol. XIII:189). O artista representa suas fantasias mais pessoais transformadas em arte, quando atenuadas a partir das leis da beleza e, assim, seduzindo outras pessoas com uma gratificação prazerosa.

Freud conclui, afirmando que “*a arte constitui um meio-caminho entre uma realidade que frustra os desejos e o mundo de desejos realizados da imaginação – uma região em que, por assim dizer, os esforços da onipotência do homem primitivo ainda se acham em pleno vigor*” (2006, vol. XIII, p. 1890).

Nesse texto, coloca a relação artista/espectador como dotada de soluções eleitas, a partir dos recursos ofertados pela arte, para a relação com o desejo ou com o sintoma.

Em “Totem e Tabu [1912(13)]”, Freud, ao tentar discorrer sobre a origem do totemismo e sobre o tabu na constituição da cultura e do sujeito, ressalta a ambivalência presente nestes: proíbe-se algo que é desejado. Destaca também três características principais dos tabus vigentes nas sociedades primitivas: o animismo, a magia e a onipotência dos pensamentos.

Sobre a magia, diz que sua essência consiste em substituir as leis da natureza pelas leis psicológicas; e que a motivação para tal são os desejos humanos e a crença do homem primitivo no poder de seus desejos. Desse modo, para o autor, assim como na brincadeira da criança, a magia visa à satisfação, no plano da fantasia, de um desejo. Essa será uma passagem onde os pensamentos veem-se valorizados; ou seja, em que as coisas em si se tornam menos importantes que as ideias sobre as coisas (vol. XIII:96). Desse modo, a onipotência dos pensamentos consiste o princípio que dirige a magia.

Do tempo primitivo ao civilizado, Freud afirma que em apenas um único campo da civilização manteve-se a onipotência dos pensamentos – e esse campo é o da arte.

Somente na arte acontece ainda que um homem consumido por desejos efetue algo que se assemelhe à realização desses desejos e o que faça com que um sentido lúdico produza efeitos emocionais – graças à ilusão artística – como se fosse algo real. [...] Não pode haver dúvida de que a arte não começou como arte por amor à arte! Ela funcionou originalmente a serviço de impulsos que estão hoje, em sua maior parte, extintos. E entre eles podemos suspeitar da presença de muitos instintos mágicos. (2006, vol. XIII:100-101)

Em relação aos totens, Freud relaciona a cena da refeição totêmica com a situação da mais antiga tragédia grega. O coro e o personificador do herói (o ator) reproduziriam o mito da horda primeva, em que os filhos expulsos matariam e devorariam o pai tirânico; colocariam, assim, um fim à horda patriarcal e identificar-se-iam com o pai morto e devorado – agora mais forte que quando vivo – presente na culpa dos filhos. Do mesmo modo, o herói da tragédia deveria sofrer e conduzir o fardo daquilo que era conhecido como “culpa trágica”. Via de regra, essa culpa, de fato, inexistente, residia na rebelião contra alguma autoridade divina ou humana. Pode-se dizer, a partir dessa relação estabelecida por Freud, era o pai primevo o herói da grande tragédia primitiva que se via reencenada com uma deformação sistemática que provocaria o alívio da culpa do coro; e, por que não dizer, do espectador.

E cabe ressaltar, o “sacrifício do bode”, após sua extinção como rito e como drama, retorna no período medieval por meio da “Paixão de Cristo”.

Freud nesse texto não só reafirma sua colocação de que a arte se relaciona com a satisfação de desejos (im)possíveis, como também de que a arte se organiza em torno dos temas que constituem a estruturação humana a partir da cultura.

Em “Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico [1916]”, Freud inicia seu texto afirmando que o trabalho psicanalítico se defronta, continuamente, com a tarefa de renúncia, por parte do paciente, de uma dose de satisfação imediata, possibilitando a inscrição do desejo num movimento mais seguro; num caminho mais longo.

A religião também, por sua vez, embora por outra via, propõe tal renúncia com a promessa de certa recompensa no outro mundo não terreno. Mas destaca a existência de sujeitos que resistem a esse apelo por motivos singulares; o que Freud nomeia, no texto, de “exceções” – aqueles que reivindicam privilégios em relação aos demais e que se comportam a partir daí.

Ao dizer desses tipos de caráter, apesar de também citar breves anamneses realizadas no consultório, Freud utiliza-se, mais uma vez, dos personagens criados na literatura, sobretudo na dramaturgia. Cita, a partir de *Ricardo III*, obra de Shakespeare, uma figura que

reivindica a “exceção” em função de suas desvantagens congênicas; e analisa que, de modo geral, e em pequena escala, somos como ele. *“Ricardo é uma enorme ampliação de algo que encontramos em nós mesmos”* (Vol. XIV:329). Tal fato confirma-se ao nos mantermos firmemente identificados com o herói na tragédia.

Freud cita outro caráter de exceção usando, como exemplo, outra criação também shakespeariana. Lady Macbeth seria o exemplo *“de pessoa que sucumbe ao atingir o êxito, após lutar exclusivamente por ele com todas as suas forças”* (Vol. XIV:333). Freud vale-se do texto, de falas em cada ato da peça, para descrever e analisar o movimento do personagem, ao destacar seu tipo de caráter que representa uma exceção que compõe também a estrutura sadia.

De Shakespeare, salta para Ibsen – dramaturgo da 2ª metade do século XIX. Destaca na peça *Rosmersholm* um caráter de exceção que se encontra nas mulheres. Ressalta elementos que se relacionam ao Complexo de Édipo e também elementos que parecem constituintes na estrutura psíquica feminina.

Freud conclui o texto com o tipo criminoso que age em consequência do sentimento de culpa, salientando que esse caráter já foi observado por Nietzsche: *“A persistência do sentimento de culpa e a utilização de uma ação a fim de racionalizar esse sentimento cintilam diante de nós nas máximas de Zaratrusta ‘Sobre o criminoso pálido’”* (Vol. XIV:348). Freud considera, portanto, na produção literária e dramática, os apontamentos daquilo que constitui o sujeito, sabendo-se que tais produções originam-se da criação subjetiva. Até mesmo o que nos estranha e que nos causa mal-estar nas produções artísticas, muitas vezes, refere-se a algo que reprimimos e não reconhecemos como tal. Esse é um aspecto que destaca em *“O Estranho [1919]”*.

A partir de Freud, a arte pode ser pensada como um lugar coletivo em que se exerce a fala – enquanto um sistema de símbolos. A arte confirma a psicanálise, atualiza os conceitos, antecipa novos modos de se achar no mundo. Desse modo, Freud fez referência à literatura, por meio do romance e da dramaturgia; às artes plásticas; ao teatro, de certa forma; mas pouco, ou quase nada, em relação à música.

Em *“Moisés de Michelângelo [1914]”* confessa sua incapacidade para usufruir a música, por lhe ser impossível captar por onde esta surte efeito – sobretudo no ouvinte. De fato, Freud fez pouquíssimas referências à música em comparação com a literatura e as artes plásticas.

Há que se destacar que a intenção do artista não pode ser, na música, traduzida em palavras como nas outras manifestações da vida psíquica. Mas o impacto passional que a obra musical produz nos espectadores revela algo da intenção do artista e do processo identificatório, subjacente ao poder emocional da obra, em relação ao público. Seu efeito catártico é perceptível; mas a música, diferentemente das demais linguagens artísticas, expressa uma natureza e estatuto específicos, rebeldes à interpretação psicanalítica. A música remete a um gozo impossível de dizer e de pensar; um gozo externo ao significante; sua natureza explica a dificuldade de se deixar transcrever, na linguagem, aquilo que, no som, permanece irreduzível ao significante.

Kaufmann (1996:694-695) destaca o duplo poder da música: *“tornar manifesta a esfera dos sentimentos, referindo-a, por conseguinte, a uma possível tradução na linguagem, e revelar o fundo primitivo de onde eles provêm, justamente aquele que dota a música da magia dionisíaca que todos concordam em lhe reconhecer”*. Esse autor resgata ainda um esclarecimento registrado pelo compositor Wagner (*in* KAUFMANN, 1996:695):

O que a língua musical pode exprimir é feito unicamente de sentimentos e impressões: ela exprime, sobretudo, numa plenitude absoluta, o conteúdo sentimental da língua puramente humana, desligada de nossa língua verbal, que se tornou um simples órgão do entendimento. Por conseguinte, o que permanece inexprimível para a língua musical absoluta é a descrição exata do objeto do sentimento e da impressão, [objeto] que antes atingem com maior nitidez: a extensão de expressão da língua musical necessária ao sujeito residente, pois, na ampliação da faculdade de caracterizar, com impressionante acuidade, até mesmo o individual, o particular; e esta, ela somente a adquire através da sua aliança com o verbo.

É pacífica a visibilidade da música como produção do sujeito, bem como seu efeito no que respeita aos sentidos e às emoções. Cabe destacar que Freud, quando não dedicou tanta reflexão à música, referia-se às melodias prescindidas de letras/discursos. E tal fato não reduz a dimensão da contribuição do autor acerca do encontro entre arte e psicanálise.

Já no que tange às artes plásticas, Freud fez análises de obras figurativas, em especial a pintura e a escultura. Embora também não haja texto nesse tipo de manifestação artística, a imagem remete a uma ideia, a um pensamento, a uma cena; e torna o espectador o verdadeiro autor de um quadro, por exemplo. Mas também o artista – o pintor – pode ser considerado um intelectual que trabalha com as mãos e que deixa seu dito e seu “não dito” figurados numa tela.

Uma obra bastante explorada por Freud refere-se a “Santana, a virgem e o menino”; onde busca elementos que possam dar testemunho de seu estudo acerca da sexualidade, da estrutura e do recurso sublimatório que caracteriza a genialidade de seu autor – Leonardo da Vinci. Detalhes pictóricos como a discreta presença de um abutre aninhado nas dobras do manto, destacado por Pfister², compõem um discurso teórico realizado por Freud a partir de elementos biográficos e artísticos de da Vinci. Segundo Regnault (2001), tudo o que é traço singular do artista pode se tornar desenvolvimento de um conceito em psicanálise – um elemento de psicanálise aplicada pode se tornar um elemento de psicanálise teórica. “*Em Freud, não raro o que parece uma elucubração sobre o autor constitui também um avançar ou o avanço de um conceito*” (p.21). Tal fato se confirma em relação a da Vinci, Michelangelo ou a Goethe.

As artes visuais, assim como as demais expressões artísticas, dizem do sujeito artista e também de um momento cultural. Os grandes movimentos, como o Dadaísmo, Surrealismo, Cubismo, Modernismo, entre outros, além de representarem uma evolução da manifestação estética, representam um tempo econômico-social e anunciam novos modos de gozo. Mesmo que a partir de recursos que prescindem da palavra escrita ou vocalizada, expressa-se diferentemente da literatura que, embora constituída também de algo que escapa à palavra, à significação, articula-se de tal forma encadeada num tipo de discurso que nos permite o diálogo com a psicanálise.

Freud apropriou-se bastante de romances para demonstrar a psicanálise descoberta na clínica. Estes, pode-se dizer, apresentam uma estrutura de metáfora: “*diz o que diz, o que seu autor quis dizer, e diz outra coisa*” (KAUFMANN, 1996:671). É nessa outra coisa, em parte, que se aloja o prazer da leitura; e é também, graças a essa outra coisa, dimensão simbólica de toda fala, que se pode entender e analisar as determinações, as razões que regeram o nascimento do texto. O romance apresenta-se organizado por personagens, cenários e acontecimentos que o leitor reconhece, muitas vezes, sem grande desconforto; e outras tantas vezes reconhece com grande estranheza.

² Filósofo suíço, teólogo e pastor protestante contemporâneo de Freud. Com quem, durante trinta anos, trocou correspondências, ideias e elucubrações sobre as possibilidades da psicanálise, enquanto terapêutica e, principalmente, como instrumento de elucidação de uma parcela considerável de fenômenos do psiquismo humano.

Cabe ainda acrescentar que a intenção de escrever, e mesmo o trabalho do texto pelo escritor, não bastam para se admitir a ideia de um domínio total do autor sobre a obra. O prazer ou a compulsão de escrever remete a determinações próprias do escritor; e o prazer da leitura provém, por seu lado, de determinações próprias de cada leitor.

A obra, discurso do sujeito, pode ter um valor de metáfora geral e universal. Além de cada leitura poder construir um sentido que pertence a cada leitor, é possível também que exista universalidade suficiente na obra para que nela nos reconheçamos – fiquemos afetados, tocados, por algum traço inscrito na trama do material legado pelo escritor. *Édipo-Rei* e *Hamlet* são obras que remetem a essa universalidade, nas quais Freud foi buscar confirmação do que extraía da clínica.

1.2 A Arte pensada com Lacan

A referência à arte e à dimensão estética é uma constante no ensino de Lacan, assim como em Freud. Enquanto em Freud verifica-se a arte numa relação com o Simbólico, em Lacan pode-se perceber um giro que apresenta um modo de colocar a arte em uma relação determinante com o Real³. Lacan interroga como em uma prática simbólica – o caso da arte – se pode assinalar e encontrar a dimensão irreduzível ao simbólico, o Real. Há sempre algo de intangível na arte; algo de certa forma mítico, impossível. Não se reduzindo à linguagem, num trânsito entre o sentido e o não sentido, a arte ultrapassa os significantes e persiste na característica de ser não-toda.

Pode-se afirmar que Lacan, redimensionando a perspectiva freudiana, atribuiu à arte, sobretudo à literatura, o atributo de intérprete. “[...] *isso cujo acesso nos é dado pelo artista é o lugar do que não poderia se ver*”⁴. Portanto, o artista sempre precede o psicanalista.

Sobretudo a partir dos Seminários VII, X e XI, torna-se possível localizar três tópicos referentes à criação artística e seu produto. Não se trata de três teorias construídas por Lacan, em certa ordem cronológica, acerca da obra de arte; mas, de modos diversos, de tratar/definir

³ Cabe ressaltar, quando se trata aqui do Real não significa falar da realidade. Refere-se a um dos três registros do psiquismo propostos pela teoria lacaniana. A saber: o Simbólico, o Imaginário e o Real. O Simbólico, compreendido como tudo aquilo que encerra um sentido, um significado – causa e efeito da cultura; o que permitiria estruturar a realidade, permitindo ao homem o acesso ao mundo. O Imaginário, como o registro que aponta a ilusão de autonomia da consciência, tendo a ver diretamente com as representações e as imagens – as matérias-primas das identificações. E, portanto, o Real como aquilo que escapa à linguagem; aquilo que a linguagem não consegue dizer; podendo ser aproximado, jamais capturado.

⁴ Lacan in: VILELA, Yolanda. Prefácio à edição brasileira. *Lacan, o escrito, a imagem*. BH: Autêntica, 2012, p.14.

psicanaliticamente a essência da obra de arte. Trata-se de três estéticas de Lacan, a saber: “*a estética do vazio; a estética anamórfica; e a estética da letra*” (RECALCATI, 2011).

A primeira, *a estética do vazio*, refere-se a uma tese que se encontra organizada no Seminário VII. Ela parte de que, no centro do funcionamento significante, aparece uma dimensão irreduzível ao significante e que, graças a sua irreduzibilidade, esta resistência constitui-se como lugar (vazio) de origem de outra possível representação. *A estética do vazio* é uma estética do Real, em relação ao Real. A dialética entre o belo e o Real, desenvolvida por Lacan no referido Seminário, retoma a ideia freudiana de fundo, segundo a qual não se trata da liberação automática do inconsciente o que torna possível a criação artística, senão bem mais seu revestimento simbólico. O belo, para preservar sua força estética, deve se pôr em relação com o Real; “*a beleza é um véu apolíneo que deve fazer pressentir o caos dionisíaco que pulsa nela*” (RECALCATI, 2011:15).

Lacan refere-se à dimensão cotidiana do objeto para mostrar a ação da sublimação artística como ação de “presentificação”, usando de alguns exemplos como as maçãs de Cezanne ou as garrafas de Giorgio Morandi⁵, onde a enunciação subjetiva prevalece sobre os enunciados visíveis. Assim, baseado na ideia freudiana de *das Ding*, propõe que o artista anima um objeto que não obtura o vazio da Coisa – a Coisa pode aparecer. A sublimação artística, assim, alcança a Coisa pela via de uma renovação da percepção do objeto.



Natureza Morta (1946) –
Giorgio Morandi
Óleo sobre tela - 375 x 457 mm
Tate Gallery - Inglaterra

⁵ GIORGIO MORANDI (1890-1964), um dos maiores pintores do século 20, foi um excelente gravurista e pintou retratos e paisagens; mas a maior (de longe) parte de sua produção é uma série infinita (e só aparentemente repetitiva) de naturezas-mortas, que "representam" (mas seria melhor dizer: revelam) caixas, vasos e, sobretudo, garrafas. Trata-se de um pintor bolonhês totalmente tomado pela tarefa de enxergar e mostrar, no cotidiano, o invisível. In: CALLIGARIS, Contardo. *As garrafas de Morandi*. Folha Ilustrada. SP: 13/07/2006. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1307200623.htm>

A segunda, *a estética anamórfica*, diz respeito à obra de arte como encontro, através da organização significativa com o Real irreduzível a tais organizações. Trata-se de uma estética que não organiza o Real, mas tem como finalidade fazer possível seu encontro. O foco não se dá sobre o objeto cotidiano, mas sobre o objeto anamórfico, que rompe com o familiar.

As particularidades da arte em relação ao Real dialogam com as construções de Lacan a respeito do conceito de gozo⁶. No Seminário VII o gozo consiste no gozo da Coisa, e a arte aparece como uma organização possível do vazio irrepresentável da Coisa (*a estética do vazio*). No Seminário XI, percebe-se um novo paradigma do gozo, que o distribui fragmentando-o sobre as bordas dos orifícios pulsionais do corpo do sujeito. Assim a arte não é então convocada a exercer uma função de fazer borda e de organização do Real; ela torna possível o encontro com o Real (*a estética anamórfica*).

Enquanto Lacan faz referência ao texto “Projeto para uma psicologia científica (1950[1895])”, de Freud, para pensar *a estética do vazio*, na *estética anamórfica* aparece uma referência ao artigo “O estranho [1919]”, no ponto em que Freud comenta acerca de uma boneca mecânica do relato “O homem de areia” dos contos de Hoffmann. Olímpia, a boneca, é um ser autômato montado a partir de partes de outros objetos, configurando algo estranho e de sentido obtuso.

O escritor cria uma espécie de estranheza em nós, a princípio, não se deixando saber, sem dúvida propositalmente, se nos está conduzindo pelo mundo real ou por um mundo puramente fantástico, de sua própria criação. [...] Não se trata aqui, portanto, de uma questão de incerteza intelectual. [...] A teoria da incerteza intelectual é, assim, incapaz de explicar aquela impressão. (2006, vol. XVII:248)

Lacan coloca em demanda a chave sobre o sentido da obra de arte a partir da questão: que coisa é um quadro? E propõe que há uma obra de arte onde há o que ele chamou “função quadro”. Isto implica dois aspectos: a obra de arte, para ser considerada como tal, deve trazer a capacidade de produzir um encontro com o Real, não sendo o sujeito que contempla a obra

⁶ O gozo se encontra definido por Lacan, no Seminário XIV, como essa alguma coisa que tem relação com o sujeito, enquanto confronto com esse buraco deixado num certo registro de ato questionável, o do ato sexual. Ele é, esse sujeito, suspenso por uma série de modos ou de estados que são de insatisfação. Eis o que por si só, justifica a introdução do termo de gozo, que, do mesmo modo, é o que, a todo instante e - especialmente no sintoma - se propõe a nós como indiscernível desse registro da satisfação. Pois que, a todo instante, para nós, o problema é saber como um nó, que não se suporta senão de mal-estar e de sofrimento, é justamente isso pelo qual se manifesta a instância da satisfação suspensa: propriamente isso onde o sujeito se sustenta quando tende para essa satisfação. (Livro XIV, 2008:381)

e sim a exterioridade que aferra o sujeito; não há uma representação do sujeito, mas uma representação do limite de sua possibilidade de representação.

Desse modo, a ideia de ser sujeito da representação, que olha contemplativamente o objeto, vem modificada para a de objeto que o mira. Portanto, há obra de arte quando há função de aniquilamento do sujeito da representação. Assim, a “função quadro” significa a função na qual o sujeito há de encontrar-se como tal; faz surgir o sujeito como limite da representação. A arte então será, nesse paradigma, uma operação simbólica que faz surgir o irrepresentável, o não figurável – o Real.

Na *estética do vazio* o destaque reside na sublimação como elevação do objeto à dignidade de Coisa; na *estética anamórfica* trata-se da desconstrução do marco da representação – a função de deformação ativada pela “função quadro” para tornar possível o encontro com o Real.

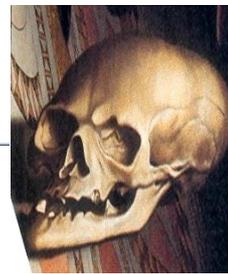
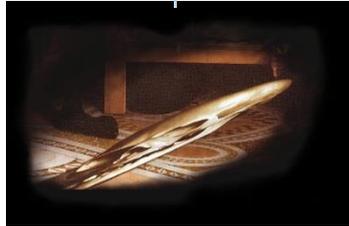
La estética anamórfica nos impulsa a un más allá de la estética del vacío. Para la estética del vacío la obra de arte, organizando el vacío de la Cosa, pone distancia a la zona incandescente de lo real, mientras que para la estética anamórfica lo hace emerger, lo provoca, lo hace surgir aunque sea en su localización de la obra. La estética del vacío circunscribe, bordea, sublima el real, mientras que la estética anamórfica lo hace emerger, lo provoca, lo hace surgir aunque sea en su localización esencial. El problema es como hacer surgir lo irrepresentable a través de la figura. Se trata del real, no como centro excluido del mundo de la representación – das Ding en cuanto “realidad fuera de significado.” (RECALCATI, 2011:25)

Lacan faz uso do quadro *Os Embaixadores*⁷ (1533), (um dos maiores exemplos na história da arte de obra com objeto anamórfico) do pintor alemão Hans Holbein, para ilustrar essa segunda estética.

⁷ Quadro renascentista que apresenta na parte inferior da imagem uma forma alongada e, durante muito tempo, ininteligível. O aspecto representativo desta forma só é possível de ser percebido através de uma visão periférica, olhando-a obliquamente. Trata-se de uma caveira humana representada de forma distorcida em meio à imagem de dois jovens. Tal referência atribui à obra uma menção simbólica que, sem esta percepção, não se conferiria.



Os Embaixadores (1533) – Hans Holbein
Óleo e
têmpera sobre madeira -
National Gallery, Inglaterra.



A terceira, *a estética da letra*, é uma estética da singularidade; do traço singular irreduzível à universalidade do significante. Esta pressupõe um significante solto na cadeia, uma não-articulação, um absoluto singular excêntrico à universalidade do significante. Lacan fala do poema subjetivo, da obra de Joyce e da arte visual de Antoni Tàpies⁸.

⁸ ANTONI TÀPIES (1923-2012). Artista catalão que desenvolveu uma obra não raro considerada enigmática e obscura. Apresenta uma técnica singular, resultado da sua pesquisa intelectual e do confronto com a realidade social, política e moral. Percebe-se nas obras uma aproximação à leitura; uma interação da linguagem visual e a verbal. Notam-se símbolos indecifráveis e aparentemente sem sentido, além da persistente presença da cruz (ou letra T) em meio aos elementos. Trabalhou também com formas de partes do corpo humano e objetos do cotidiano de maneira enigmática, provocando um desafio irracional que sublinha a materialidade humana e dos objetos. Sua proposta era transformar a concepção clássica do quadro-janela e transformá-lo em um quadro-objeto. (Baseado em textos disponíveis em: <http://www.fundaciotapiés.org/site/spip.php?article859>)



Forma negra sobre quadrado cinza
(1960) – Antoni Tàpies
Procedimento misto sobre tela -
375 x 457 mm
Fundació Antoni Tàpies, Espanha.

Assim, podemos resumir as três estéticas: 1ª – o excesso irreduzível do Real se constitui em a Coisa e a arte se manifesta como sua organização significativa; 2ª – o excesso é todo interno à obra; 3ª – o excesso de Real – irreduzível ao significante – se manifesta na singularidade da letra como união radical de contingência e necessidade.

A terceira estética pode contribuir de maneira ampla para se pensar e discutir a produção artística no campo da literatura e das artes visuais. A segunda, quando trata a imagem deformada, contribui de modo mais específico para se pensar e discutir a produção artística no campo visual. A primeira, *a estética do vazio*, permite o diálogo com toda produção artística, seja ela cênica, musical, literária ou visual. Desse modo, destacar-se-á aqui essa tópica lacaniana acerca da arte.

1.2.1 O vazio e a Coisa

Para Lacan, toda arte se caracteriza por um modo de organização em torno do vazio, expondo-o a partir de outro objeto colocado nesse lugar, elevando-o à dignidade de Coisa. “[...] *[o vazio] é da ordem do real, e a arte utiliza o imaginário para organizar simbolicamente esse real*” (REGNAULT, 2001:30), uma vez que este (o Real) diz respeito a um campo de experiências subjetivas que não podem ser adequadamente simbolizadas ou capturadas por imagens fantasmáticas. Portanto, o vazio persiste no centro da teorização lacaniana acerca da obra de arte.

No Seminário VII (*A ética da psicanálise – 1959/1960*) Lacan aborda, detalhadamente, o vazio a partir da noção de *das Ding* (a Coisa) presente no manuscrito freudiano de 1895,

inacabado e renegado pelo autor: “Projeto para uma psicologia científica”. No “Projeto”, assim como explicitado no título do texto, Freud sistematiza uma lógica científica (biofísica) da estruturação neuronal do sujeito e, pode-se dizer, da constituição do desejo a partir da experiência de satisfação primeva do bebê, localizando um “ponto cego” entre a percepção, a memória e a consciência – o que permanece de inassimilável, irrepresentável na experiência de satisfação.

Os seres falantes apoiam-se nas estruturas de oposição fornecidas pelo campo externo, a fim de formarem um sistema simbólico. A partir de um agente da função do Outro essas estruturas poder-se-ão traduzir como significantes para o recém-nascido. Esse primeiro Outro que se apresenta ao bebê comporta algo de Real, enigmático, e não será jamais plenamente assimilável, permanecendo reunido como Coisa.

Lacan propõe que *das Ding*, portanto, seja tomada como o que é, originalmente, fora do significado. A Coisa como Real persiste e retorna não sendo jamais representada ou articulada em uma cadeia significante. Os significantes que rodeiam *das Ding* permitem que ela apareça como tal; e em torno dela se organizam as representações.

Para se compreenderem tais afirmações, faz-se necessário retornar ao “Projeto” de Freud no que remete ao “projeto de bebê” que precede a história de cada um.

O bebê humano, que em nada é autossuficiente, tem como recurso o choro para que o adulto satisfaça suas necessidades, provendo o alimento, por exemplo. Tal satisfação relaciona-se com uma descarga de tensão acumulada no aparelho psíquico, ante a experiência que será inscrita na memória. Dessa experiência primeva, resulta a possibilidade de alucinação com o objeto de satisfação, seguida de frustração, quando este (o objeto) não mais surge imediatamente à necessidade, ou mesmo da mesma maneira como surgiu na experiência registrada. Instaura-se, desse modo, uma condição de perda de algo (objetos) que outrora trouxeram satisfação. Freud afirma: “*Não tenho dúvida de que, a primeira instância, essa ativação do desejo produz algo idêntico a uma percepção – a saber, uma alucinação. Quando uma ação reflexa é introduzida em seguida a esta, a consequência inevitável é o desapontamento*” (2006, vol. I:372).

Assim, três conjuntos de elementos passam a compor a vida psíquica do bebê: a inscrição de experiência de satisfação primeva; o registro de sua perda; e a memória de sua *ex-sistência* (uma existência sem registro, que embora fora, não signifique não dentro). Na interseção destes, constitui-se um conjunto vazio – lugar desertado por *das Ding*. Logo, a

presença dessa ausência comporá a sombra de todo reencontro futuro com qualquer objeto, por mais satisfatório que o mesmo se mostre.

Instaura-se, portanto, uma impossibilidade de escoamento completo da tensão do aparelho psíquico. Entre a satisfação obtida e a satisfação esperada restará sempre uma diferença que moverá o sujeito – a inscrição de uma ausência em toda presença.

O Outro, desse modo, surge de antemão, em face do desamparo da criança, situando-se aquém das necessidades que ele pode suprir. É no campo do Outro que a necessidade se transcreve em demanda; e de onde são ofertadas as inscrições de um sistema estruturado como linguagem, retirando a criança do desamparo total. E a partir daí a criança torna-se refém (do Outro) de seu poder e de seu capricho até que a lei (NDP – Nome do Pai) os separe.

Segundo Lacan, o objeto que se almeja reencontrar é *das Ding*, como Outro absoluto do sujeito (LACAN, 2008 [1959-1960]:69). Uma vez que tal objeto é desde o início perdido, trata-se de reaver o que não se pode reencontrar e ao qual só nos remetemos a partir de outros objetos e relações significantes. Assim, a Coisa só pode ser representada por Outra coisa, por algo que se vê inserido no campo do simbólico – da cultura. “*A Outra coisa é essencialmente a Coisa*” (LACAN, 2008 [1959-1960]:69). Fica, portanto, entre o Real e o significante, pois: “*O objeto nunca foi perdido, embora se trate de reencontrá-lo. Tampouco foi dito. Ele desliza entre as palavras e as coisas, na ilusão que acredita que as palavras correspondem às coisas, ilusão sem cessar desmentida pelo mal-entendido e, no entanto, sem cessar renascente*” (REGNAULT, 2001:17).

A Coisa será sempre demarcada pelo vazio. Lacan declara que todas as formas criadas pelo homem, na tentativa de preencher esse vazio, são do registro da sublimação, de modo que o vazio mostra-se determinante em toda forma de sublimação. Esta eleva o objeto à dignidade de Coisa, redimensionando assim a ideia freudiana de que a sublimação seria o desvio da pulsão para alvos não sexuais, culturalmente valorizados. Enquanto Freud privilegiou a pulsão, a concepção lacaniana privilegia o objeto.

Lacan, então, ainda no Seminário VII, cita as três formas culturais com as quais o sujeito pode se posicionar diante do vazio de *das Ding*. Para tal, parte de uma formulação freudiana presente em “Totem e Tabu [1913]”, em que se afirma que as neuroses apresentam pontos de concordância com as grandes instituições sociais – a arte, a religião e a filosofia (ciência) – , embora pareçam distorções destas. Freud sugere (2006, vol. XIII) que um caso de histeria

seria a caricatura de uma obra de arte, que uma neurose obsessiva seria a caricatura de uma religião e que um delírio paranoico seria a caricatura de um sistema filosófico.

Assim, a religião, segundo Lacan, pode ser pensada como uma forma de contornar *das Ding* – evitando ou preservando o vazio miticamente distante e intocável; a ciência, como uma forma de negar ou desacreditar na existência do vazio, tentando desvendar o objeto a todo custo; enquanto a arte caracteriza-se por certo modo de organização em torno desse vazio, utilizando-se do imaginário para organizar simbolicamente *das Ding*. Assim, remetendo-se à formulação freudiana apresentada anteriormente, Regnault (2001) destaca as operações inconscientes, vinculadas aos processos em torno do vazio, bem como das estruturas clínicas. A saber: Religião – Deslocamento – Neurose Obsessiva; Ciência – Forclusão – Paranoia; Arte – Recalque – Histeria.

Lacan usa a metáfora do oleiro para tornar imagem a ideia de que o artista que constrói um objeto (nesse caso, um vaso) elabora e apresenta sua criação em torno de um espaço vazio. Da mesma forma, pode-se dizer, o teatro realiza-se a partir de um texto (nas suas variadas formas e propostas) que só se torna um espetáculo ao se ver encenado num palco – um espaço vazio, dentro ou fora de um edifício, onde ocorrerá uma ação.

Assim, cabe concluir que apenas a arte permite uma explicitação da Coisa, mantendo o vazio em seu centro e colocando um objeto em seu lugar. Pode-se ainda dizer que, dessas formas de se posicionar em torno do vazio, a arte, na medida em que considera o vazio, é aquela que permite o aparecimento e a preservação do sujeito. Desse modo, artista e obra ensejam sempre conhecer algo que a psicanálise ainda desconheça.

1.2.2 O vazio e o objeto a

A arte, como produção dos seres falantes, foi apropriada de forma singular por Freud e Lacan, de modo a compor a construção e a transmissão da psicanálise. Pode-se mencionar alguns psicanalistas que hoje se apoiam no diálogo com as manifestações artísticas para pensar as questões de nosso tempo. Vamos aqui destacar o psicanalista, aluno de Lacan, Gérard Wajcman, que se dedica a temas relacionados ao olhar, ao “visível e invisível”, ao “representável e irrepresentável” e suas incidência na modernidade. Faz uma leitura singular do conceito lacaniano de “objeto a”, e desse conceito o fio condutor de sua reflexão sobre a contemporaneidade.

Alinhado com seu mestre, destaca que, em sua matéria, o artista precede ao psicanalista; e que caberia somente à arte dar acesso ao que não se pode ver. Wajcman parece partir mais precisamente da 2ª estética (*a estética anamórfica*) e lança uma pergunta em relação ao século XX: qual seria o objeto do século dos objetos?

No artigo “A arte, a psicanálise, o século”, presente no livro *Lacan, o escrito, a imagem* (2012), o autor discorre sobre algumas obras visuais para esclarecer que a obra de arte instaura seu tempo. Desse modo, abandona a ideia do artista como testemunha de seu tempo, bem como uma noção de sublimação que teria como efeito a contemplação passiva de nossos fantasmas transformados em arte.

No livro *El objeto del siglo* (2001), propõe que a arte não é a expressão do sujeito. O sujeito não figura na obra nem na interpretação da mesma, nem em seus personagens ou suas imagens, mas na voz e no olhar aos quais ele se vê reduzido pela obra. O sujeito é causado pela arte. Assim, Wajcman propõe pensar a arte pela via do objeto. A obra pode ser pensada como uma inscrição do “objeto a”.

O produto (obra) realiza, ele mesmo, uma obra, tem ele mesmo um efeito sobre os sujeitos. Trata-se de pensar a obra não mais como o que fornece uma interpretação do mundo, mas como o que pode transformar nosso olhar (WAJCMAN, 2001). Essa construção do autor diz respeito às artes visuais. Segundo ele, a obra de arte contemporânea não deve ser pensada como coisa a interpretar, mas como um objeto pensante (2001). As obras não se ocupam mais em refletir sobre si mesmas, mas visam, e com brutalidade, ao Real. Para ele, toda obra deve se ver considerada em si mesma e que na arte só há teoria de uma obra – cada obra, sua teoria (assim como no caso clínico).

Essa arte talvez diga do indizível de nosso tempo. Wajcman (2012) relembra que Alberti, no século XV, em seu tratado sobre a pintura, que pode ser considerado como fundador da perspectiva geométrica, fala do quadro como janela aberta sobre a história (sobre o mundo). Mas o psicanalista destaca que o final do século XX foi marcado por acontecimentos irrepresentáveis, que não são da ordem da encarnação – a destruição em massa, por exemplo. “*Como então fazer quadro do que é sem imagem, do que não pode ser contado nem descrito? Um ponto que é como um vazio da história e que não faria história*” (2012:68).

O autor afirma que a pintura abstrata propôs uma via de respostas para certo irrepresentável, abdicando-se da imagem e do sentido, configurando um momento da arte que tende a se libertar do imaginário; a isto ele qualifica como “Retorno do Real”.

Essa experiência de ausência do objeto vem ilustrada pelo psicanalista a partir do quadro “Quadrado negro sobre fundo branco”, do pintor Malevitch⁹ (1915), configurando uma janela aberta para olhar uma ausência – de objeto e de história. E destaca o documentário de 9 horas de duração, *Shoah*, de Lanzmann, onde o irrepresentável do holocausto (fato fora da história) vem se mostrar. Com essas obras, Wajcman destaca a arte como o lugar onde o que não poderia ser dito nem visto vem se mostrar (2012:74). E o autor levanta a questão: “*O que mostra de nosso mundo uma arte que passa seu tempo implodindo a imagem?*” (2012:73).



Quadrado negro sobre fundo branco
(1915) – Kazimir Malevich.
Técnicas e materiais: Óleo sobre tela
Dimensões: 79,5 X 79,5 cm
The State Tretyakov Gallery, Rússia

A arte então parece hoje trabalhar por um esvaziamento, uma depuração da palavra e do objeto, ao invés de sua idealização ou elevação. Trata-se de uma deflagração do Imaginário, da qual a arte moderna seria testemunha. Uma arte que nada quer dizer ou representar, que

⁹ KAZIMIR MALEVITCH (1878-1935): pintor abstrato soviético. Fez parte da vanguarda russa e foi o mentor do movimento conhecido como Suprematismo. *O Quadrado Negro tornou-se um objeto genuíno do Suprematismo e ícone da transcendência, manifestando-se como símbolo de ruptura e da recusa de toda e qualquer representação formal. Malevitch terá encontrado a partir da própria obra, a fórmula de aproximar e mergulhar o olhar, através da abstração, no universo cósmico libertador. Neste sentido, a obra Quadrado Negro será sempre um passo em frente no entendimento da história da arte abstrata e um objeto de constante e imutável eclipse da objetividade.* In: SILVA, Rogéria P. B, da (2013). *Quadrado Negro: O Eclipse da Objetividade*. Disponível em: https://www.academia.edu/2549793/Quadrado_Negro_O_Eclipse_da_Objectividade

desconforta, incomoda e inquieta, distanciando do que se chamaria de consolação ou apaziguamento. A representação seria substituída pela apresentação – tornar-se presente.

Mas vive-se hoje um século calcado no impensável e no irrepresentável. O desafio estético e ético consiste em: como mostrar o que excede toda imagem; como fazer ver um atentado contra a imagem; como expor o que faz implodir a história; como mostrar isso que não tem imagem e que ninguém viu? O objeto a seria o objeto do século; e seria o objeto da arte do século XX.

O olhar figura no cerne das proposições de Wajcman. O que é da ordem do escópico mostra-se em cena neste século da imagem. Desse modo, sua produção constrói-se, basicamente, num diálogo com as artes visuais, as artes do visível.

No livro *O olho absoluto* (2011)¹⁰, o autor destaca que o homem (ser falante) é o único animal que supõe; os outros animais apenas sentem ou percebem. O homem supõe que há algo que o “olha”, “vê”, “mira”. Portanto, antes de ver, somos seres vistos. Tal suposição, no âmbito da cultura, pode se ver relacionada à crença num Ser Supremo “onividente” (*omnivoyant*); e não raro à crença de que extraterrestres nos observam – “[...] *avatares de nossa sede inesgotável de sentido*” (2011:96). Trata-se de diversas formas de dar uma significação a essa suposição puramente estrutural em relação a esse “ser visto”. Somos, fundamentalmente, seres “olhados” no espetáculo do mundo.

Sempre há outro que de algum lado nos vê, instaurando um estado muitas vezes angustiante e desconcertante. Para o autor, isso inclusive fundamenta o surgimento da arquitetura. Uma vez que há espaço vazio, todo espaço vazio é habitado por um olhar; a arquitetura revelar-se-ia então uma arte fundadora, criadora do escondido, da sombra.

O íntimo surge enquanto território protegido do “olhar”. O ponto de onde se vê sem ser visto. “*Um ponto de onde o sujeito pode ver o espaço visível ao mesmo tempo em que é o ponto do espaço visível de onde pode não ser visto*” (2011:100). Logo, o campo do visível permanece de todo incompleto; pois há uma coisa que não se vê no que vejo: o ponto de onde eu vejo.

Teatro significa *lugar onde se vê; lugar para olhar*. Talvez essa invenção dos seres falantes, naturalmente prazerosa, de acordo com Aristóteles, seja fruto dessa suposição estruturante, à qual se refere Wajcman. Nesse sentido, o teatro pode ser pensado como um

¹⁰ WAJCMAN, G. *El ojo absoluto*. Argentina: Manantial, 2011.

ato de colocar uma suposição num lugar real – o palco. Um lugar onde se mostra apenas o que pode ser visto – em cena. O segredo, o truque, o íntimo ficam na coxia – fora de cena. O que não é para ser visto não é mostrado; cabe ao espectador imaginar.

A suposição angustiante ou desconcertante fica substituída pelo olhar autorizado e programado que, apesar de constituir um pacto de exposição, traz o íntimo inteiramente preservado; pois o espectador observa apenas o personagem que encobre ou protege o ator.

1.3 Teatro e psicanálise

O teatro, com sua riqueza de recursos – a dramaturgia, o texto, o ator, os elementos sonoros e visuais – permite um diálogo estreito com a psicanálise. Freud, pelo visto, percebeu o poder descritivo da convergência entre esses dois campos, utilizando-se, para a construção dos conceitos básicos da psicanálise, de elementos que emanavam do campo do teatro. Assim, “complexo de Édipo”, “cena primária”, “cena psíquica”, “ato” (*acting out*), “interpretação”, entre outros, são exemplos da percepção desse potencial. Cabe ressaltar ainda a expressão “a outra cena”, apropriada de Fehner¹¹, utilizada para distinguir a “realidade psíquica” de qualquer materialidade; ou seja, para dizer do inconsciente.

Além disso, Freud contemplou o interesse da psicanálise pelo teatro em, pelo menos, dois de seus trabalhos; a saber: “Alguns tipos de caráter elucidados no trabalho psicanalítico [1916]” e “Personagens psicopáticos no palco [1905-06]”, os quais apresentam, como foco, o texto teatral mais do que a encenação propriamente dita.

Freud também destaca o efeito catártico do espetáculo teatral, referindo como base a análise aristotélica da tragédia com o objetivo que consistia na purgação de sentimentos na plateia, permitida pelo fato de os comportamentos normais e patológicos do personagem de ficção obedecerem às mesmas leis que os dos personagens reais. “*As transgressões do palco onde se encena economizam as transgressões recalcadas do psiquismo dos espectadores*” (KAUFMANN, 1996:735). Entretanto, enquanto a tese da *katharsis* aristotélica relaciona-se com a possibilidade de atenuar (acalmar) as paixões do lado dos personagens pela via da

¹¹ Pioneiro da psicologia experimental, foi influente na obra de Freud e citado em alguns de seus textos – “A interpretação dos sonhos”; “Conferências introdutórias à Psicanálise”; “Além do Princípio do Prazer”; “O problema econômico do masoquismo”.

tragédia, a tese freudiana a liga à identificação; relaciona-se, ao contrário, com o fato de excitar o espectador para que os afetos, nele presentes, se desencadeiem e se escoem.

Trata-se, de fato, de dois palcos num espetáculo teatral: o que encena, e o de onde se percebe o encenado. O discurso dramaturgico obedece a um texto do autor, o qual decide colocar parte desse texto em cena, e parte fora de cena, muito embora presente. Tal lógica mostra-se constituída de personagens encenados por sujeitos atores, com o objetivo de serem vistos por outros sujeitos na situação de plateia, os quais constroem, cada qual, seu espetáculo interno.

É notório que Freud tenha dado maior atenção aos elementos personagem e espectador, dando pouco ou quase nenhuma ênfase àquele que faz a mediação e que veicula o afeto – o ator. Em resposta a uma carta da atriz e cantora Yvette Guilbert, em que ela questiona o segredo do sucesso de sua interpretação, Freud vai contra sua suposição de esse fato consistir “*em relegar sua própria pessoa completamente e substituí-la pelo personagem que está representando*”. Freud lhe responde (Carta 274 in: *Correspondência de Amor e outras cartas 1873-1939*):

[...] Creio que o que você considera mecanismo psicológico de sua arte tem sido alegado com muita frequência, talvez universalmente. Mas esta ideia da obliteração da própria pessoa e sua substituição por outra imaginada nunca me convenceu muito. Diz-nos muito pouco, não nos informa como é elaborada e, sobretudo, não consegue explicar por que uma pessoa há de ter tanto mais êxito do que outra na consecução do que todo artista alegadamente quer. De certo modo desconfio que para isso é indispensável um elemento do mecanismo oposto: que a nossa pessoa não é obliterada, mas que parte dela – características que não tiverem oportunidade de desenvolverem-se e desejos reprimidos – são empregadas para representar o caráter escolhido e desta maneira encontram expressão e lhe dão o selo da verdade realística. Isso é menos simples do que a “transparência” do nosso próprio Ego à qual você dá precedência.

Stanislavsky, reconhecido como o primeiro teatrólogo a sistematizar e socializar um método de interpretação para atores, propõe, entre seus ensinamentos, que o ator, em cena, deve agir, falar, pensar como “se” fosse o personagem que ele interpreta. Entretanto, cabe ressaltar que esse personagem, embora previsto e descrito pelo autor, é construído pelo ator; é com seus recursos intelectuais e corporais, e também com algo de seu – que muitas vezes não é nem por si mesmo sabido – que tal sujeito constrói outro que diz um texto de outro para que um público veja, escute, pense e sinta algo.

Berthold Brecht, defendendo um teatro épico que visasse à reflexão política, sistematizou a técnica de interpretação conhecida como estranhamento. Cabe afirmar que consiste em momentos em que o ator se distancia do personagem e fala à plateia (como ator) propondo que esta se desloque do lugar da fruição estética, do catártico, e desperte naquele momento para refletir sobre o aspecto que está sendo encenado. Brecht propõe a (des)subjetivação do espetáculo de modo que o teatro se faça menos dramático e mais educativo, sem deixar de ficar divertido.

Seja qual for a proposta ideológica, didática ou artística, texto, autor, ator, personagem e espectador continuam comungando um momento de interação intersubjetiva. Kaufmann (1996) destaca que, no momento cênico, dois palcos se apresentam e se confrontam num “agon” comedido.

A condição do prazer, portanto, para o espectador, é que o herói seja neurótico. É como um prazer preliminar. A condição do prazer para o “personagem-ator” é que o autor dramático lhe dê, através do texto, uma consciência e um recalçamento. O neurótico “personagem” tem que fazer compreender que sente prazer em expor sua pulsão-paixão recalçada, e também prazer em distinguir suas “resistências”. O drama teatral explora, assim, todos os afetos, mas pela mediação de um ator que se transforma em seu mensageiro. (p.735)

Aristóteles observa que, na epopeia, o artista conta a história que acontece com outros, sem nela se engajar. Mas quando se representa, trata-se de um discurso, o discurso do Outro, porque se diz o texto de alguém; e, ao mesmo tempo, o artista se vê implicado no discurso do Outro porque representa. Não se trata, desse modo, de uma narrativa, pois acontece uma representação.

Ainda no diálogo com Kaufmann, não existe personagem, mas figuras que entram num sonho-jogo em que sonham e atuam, ao mesmo tempo, ator e o espectador. E como no sonho, há uma relação entre a vigilância e o despertar, entre o sonhador e o adormecido, entre a censura e o desejo. Desse modo, se Kaufmann fosse responder à carta de Yvette Guilbert, diria que não é a interpretação do ator que importa, mas seu poder de imaginação, sua presença figural, seu poder onírico de fazer sonhar. O que lhe escapa – o não-visto, não-dito – é que produz a arte: o si mesmo oculto.

Retomando a *Poética*, Aristóteles pontua que no ser humano a propensão à imitação (interpretação) mostra-se instintiva desde a infância, e nisso ele se distingue de todos os outros animais; e, por intermédio dela, todos experimentam naturalmente o prazer (2011:44).

O atuar em muito se assemelha ao brincar, pois ambos situam-se numa zona entre o devaneio e a realidade. O ator, tal qual uma criança, é capaz de deslizar, sem maiores traumas, do devaneio, que a fé cênica lhe traz, para as exigências de sua realidade que se faz presente tão logo descem as cortinas e irrompem os aplausos. O ator brinca no palco e faz dessa brincadeira um ofício; onde contorna a falta e as diferenças, e ao mesmo tempo se esconde e se revela. Para isso, sublimou o desejo de sua infância – exibicionismo – chegando a isto pelo testar constante das possibilidades de seu eu.

Desse modo, teatro e psicanálise traçam diálogos intensos e em muito se aproximam no sentido em que ambos tocam, preferencialmente, na essência do ser falante. A histeria pode ser vista como um teatro do corpo em apresentação. E o trabalho analítico acaba por significar um teatro não teatral (teatro privado) que desteatraliza a cena do corpo e a transforma em um texto singular. Nesse sentido, o psicanalista e diretor teatral Antônio Quinet destaca: *“A histeria não existe sem a mostraçã, o dar-a-ver em espetáculo, a publicação da intimidade. O sujeito histérico é ator de uma peça que desconhece, pois sua escrita é inconsciente”* (2001:10-16).

Histeria e teatro caminharam juntos por muito tempo, até, inclusive, na gênese da psicanálise, quando Freud chama a atenção para a “outra cena” a partir das cenas apresentadas pelas pacientes histéricas.

O teatro mantém seu papel, seu impacto e seu efeito em cada momento da história humana. O teatro representa o universo do discurso. Freud defendia que o Teatro não poderia mais funcionar como ao tempo dos gregos, pois o via ameaçado, em vias de desaparecimento, uma vez que previa que o mundo moderno, sendo tão distinto do antigo, traria um mal-estar que também repercutisse no teatro, tornando-o inaudível, invisível, a partir do momento em que a neurose passou a se ver encenada, sobretudo a partir de *Hamlet*. Temia que, desde *Hamlet*, a neurose passasse a triunfar no teatro. Receava que a evolução do teatro chegasse à presença demasiada de personagens neuróticos, além dos psicóticos e perversos, a ponto de tornar a catarse impossível; a partir daí não teriam mais que casos clínicos no palco.

Entretanto, Lacan defendeu que o teatro é eterno. Sempre foi o mesmo e, assim, permanecerá enquanto houver homens que não pensem e sim que falem. Pois, tudo está sempre ali, embora nem sempre no mesmo lugar. Segundo ele, a catarse é eterna; o espectador é sempre o mesmo, tirante algumas diferenças. Ele não cria no fim do teatro, mantendo a ideia de que o princípio do prazer ou a catarse ocorrerá sempre, enquanto houver

teatro; ou ainda, que haverá teatro enquanto os seres humanos necessitarem, pelos meios da representação (como na tese de Aristóteles), obter esse prazer (REGAULT, 2001b:20). As regras teatrais servem à produção do prazer.

O prazer segue os processos primários e os processos primários seguem as cadeias significantes, a metáfora e a metonímia. No teatro, a metáfora e a metonímia tomam a forma um pouco sofisticada do que se chama unidade de tempo, unidade do lugar, unidade da ação e que são universais. Mesmo ao se mudar de lugar, mesmo ao se mudar de tempo e mesmo ao se mudar de ação, o que, geralmente, se faz bastante pouco, aliás (REGNAULT, 2001b:20-21).

Lacan também se apropria da arte para dizer da teoria psicanalítica, demonstrá-la e mesmo concebê-la. Dialoga com a produção literária e, assim como Freud, convoca a tragédia grega e Shakespeare para o diálogo. Recorre a *Antígona* e *Hamlet*, e também a obras de Claudel, Wedekind, Racine, Molière, entre outros. Diz que a catarse apoia-se entre o teatro e a psicanálise, e que ela é a fórmula própria para caracterizar uma categoria essencial de “nossa prática”. Isso para justificar o fato de que possa fazer tantas referências ao teatro, mais até que ao romance (REGNAULT, 2001b).

Como se sabe, Lacan foi o psicanalista que retomou Freud e fez uma leitura de sua obra a partir das novas ciências (linguística, lógica e antropologia estrutural), embora nem sempre concordasse com ele. Apresenta nova forma de pensar a arte como produção humana. E o teatro, conforme ele previu, permanece!

A arte se situa mais além do Simbólico; consiste em um saber fazer; o Simbólico limita-se no princípio do fazer. Por alguma via, há uma verdade no dizer que é arte.

O teatro se aproxima das demais modalidades artísticas, pelos efeitos de subjetivação que é capaz de causar. No entanto, ao contrário, o teatro se discrimina de todo e qualquer tipo de arte, revelando, por este singular viés, uma especial familiaridade com a psicanálise. Como aludimos, a experiência teatral se oferece como prática de espaço e tempo compartilhados entre a encenação e o espectador. Numa aproximação possível com a transferência analítica, no teatro, a subjetivação do espectador (e a do ator) consolida-se a partir de sua relação, no “aqui e agora”, com a encenação.

Outro psicanalista lacaniano, a destacar neste trabalho, o qual também se apoia no diálogo com as manifestações artísticas para pensar as questões de nosso tempo, é François Regnault; já citado aqui, ele representa uma das principais referências nos estudos das

relações entre arte e Psicanálise. É considerado como autor de estudos acerca da estética lacaniana¹². Todas as artes interessam a Regnault. Quanto ao teatro, suas contribuições são inúmeras: além de ator, autor, crítico e consultor, apresenta uma produção teórica significativa.

Em seu livro *Em torno do vazio: a arte à luz da psicanálise*, Regnault (2001) apresenta um mapeamento denso da produção de Lacan acerca do teatro, com destaque para textos contidos nos Seminários - Livros II, III, VI e VII; além do prefácio de *O despertar da primavera*, de Wedekind, onde destaca a antecipação do dramaturgo¹³ em relação ao inconsciente, ao encontro com o outro sexo, à não existência d(A) mulher e o nome do pai. Textos estes, que embora não signifiquem os temas centrais dos Seminários, apontam elementos que permitem pensar o teatro a partir da Psicanálise de orientação lacaniana.

Destaca que o teatro personifica o discurso do Outro (do grande Outro que antecede o sujeito e que só se constitui a partir dele), seja sob a forma de personagem, ou porque o ator enuncia o discurso de outro – o autor.

No Seminário sobre *Hamlet*, Lacan nomeia que o teatro é o discurso do Outro. Também no romance tem-se o discurso do Outro, pelo fato de que ele se encontra em toda parte. Mas o teatro realiza a materialização do discurso do Outro sob a forma audível e visível. De início, porque o ator fala ao público e, também, porque o personagem fala a outro personagem; porque o ator diz o discurso do outro literalmente; e ele decora o discurso de outro que é o autor. Sabe-se muito bem, a partir daí, que o ator se pergunta: mas será que fui eu mesmo quem disse, será que devo, ou não, tomar o partido do personagem? Abre-se ali toda a problemática da identificação, do distanciar-se (REGNAULT, 2001b:11).

A representação acrescenta ao teatro algo além de tornar real o fato de que a verdade nele se apresenta sob uma forma de ficção. Esse aspecto, segundo Lacan, fica evidente em *Hamlet*, com o uso do teatro dentro do teatro – quando o príncipe propõe uma dramatização apresentada ao público, na qual o assassinato de seu pai (uma verdade) vem tematizada como ficção.

Hamlet é uma peça que demonstra a organização em torno do desejo. Pode ser dita como “o drama do desejo”. Aquilo com que se lida o tempo todo, aquilo que o príncipe

¹² VILELA, Yolanda. Prefácio à edição brasileira. *Lacan, o escrito, a imagem*. BH: Autêntica, 2012, p.18.

¹³ *Assim um dramaturgo aborda em 1891 o problema que é para os rapazes fazer amor com as raparigas, notando que estes não pensariam nisso sem o despertar dos seus sonhos. Notável que o tenha encenado como tal: demonstrando não ser satisfatório para todos, confessando mesmo que, se isso falha, falha para cada um* (LACAN, 1989:131).

enfrenta é o desejo de sua mãe. A cena com a mesma demonstra que o desejo do homem é o desejo do Outro. De modo algum, Hamlet significa um caso clínico; não se trata de um ser real; sim, um drama que permite visualizar onde se situa um desejo, onde se podem reencontrar os traços de desejo, isto é, orientá-lo, interpretá-lo. O problema de Hamlet é reencontrar o lugar do seu desejo. Para Lacan, mais que encontrar o objeto do desejo, a função desse drama é, portanto, revelar o drama do desejo.

Por isso, para Lacan, *Hamlet* permanece; não em função dos atores que o interpretam, nem em função do personagem em si. O segredo encontra-se na estrutura do drama. As categorias que transmite perpassam público, personagem e autor; trata-se de uma estrutura fabricada com um tecido tal que nos vemos ali em algum ponto da trama. Todos nos reconhecemos no drama. Assim como em outros.

Na Lição XV (Seminário Livro VI), “O desejo e sua interpretação”, de 18/03/59, encontra-se a ideia de que a profundidade de uma peça, de uma sala, de uma cena, reside em seu interior – do que se pode colocar da articulação do desejo. Se *Hamlet* é a peça que se apresenta como um enigma, deixa evidente que uma peça que problematiza não é, nem por isso, uma boa peça. Uma peça ruim também pode fazê-lo. E numa peça ruim há, provavelmente, no caso, um inconsciente tão presente quanto; e até mais presente ainda do que possa haver numa boa peça. Se ficarmos comovidos por uma peça de teatro, não será em razão do que ela possa representar de esforços difíceis, daquilo que, sem perceber, um autor aí deixa passar. É em razão ou em respeito às dimensões que ela oferece ao lugar a ser apreendida. Aquilo que, propriamente falando, guarda em nós a própria relação com nosso próprio desejo.

Assim o teatro revela-se como “Outro” – situado como esse lugar que mantemos para erguer as cortinas e levantar as perguntas sobre o abismo, a desolação, a loucura e a morte. O teatro abre seu palco para interrogarmos sobre as promessas, tirar os véus dessa declaração que, segundo Lacan, pode constituir o drama da postergação de se situar (sempre de maneira turbulenta) numa posição sexual.

O reconhecer-se num quadro, cena, personagem, leva implícita uma dimensão fantasmática – imaginária: referente a um registro da experiência humana. Assim, o

reconhecer-se no outro encerra uma dimensão de identificação especular ao duplo. Na obra opera-se a ideia de “eu sou outro”. O teatro leva ao extremo a função de duplo¹⁴.

Desse modo, a cena teatral torna-se uma janela através da qual nos vemos. E, dispondo de ferramentas do Simbólico, cria, muitas vezes, incidências no Imaginário justamente a partir do Real que lhe é próprio; assim como alcança, pela via do que se põe em cena, as produções imaginárias de cada tempo.

Dramaturgo e diretor narram uma história a partir de uma suposição em relação ao laço com o público, criando uma estrutura capaz de gerar um efeito no espectador. Entre este e o ator cria-se um laço susceptível de mudar a relação com o Outro social. O ator, somente com seu gesto, intervém na subjetividade do espectador. Isto, se se pensa em dirigir-se a ele de um lugar distinto do do ator que representa um personagem “para” o público.

O teatro, como forma literária, traz a particularidade de trabalhar com os semblantes: corpo e letra alcançam interpretações subjetivas do espectador. Mas, como a interpretação fala, sobretudo, do mesmo que interpreta, torna-se impossível prever o que, em última instância, há de tocar a cada espectador.

As técnicas dramáticas e as linguagens de interpretação contemporâneas – do distanciamento brechtiano ao metateatro, a participação ativa da plateia, a inversão de posições entre ator e espectador, entre outros – podem apontar uma dessignificação da crença no Outro do espetáculo. O que isso implicaria? No fim do teatro? Ou apenas a transformação dos modos de efeito deste?

Guènon (2012), em seu livro *A necessidade do teatro*, discute as mudanças e os efeitos do teatro contemporâneo. Destaca que, cada vez mais, este se apoia na interpretação da realidade; e não mais em sua reprodução ou representação de uma percepção, tendo a realidade como modelo. Trata-se da valorização da criação teatral, propriamente dita, em detrimento da imitação ou repetição de modelos universais. Entretanto, encontramos na contemporaneidade um teatro da identidade, mesmo que afastado dos grandes temas universais, constituindo uma sequência de identificações.

¹⁴ Não se trata aqui da ideia de duplo a partir da Psicanálise. Essa questão, introduzida por Lacan na tese de 1932 – “Da psicose paranoica em suas relações com a personalidade”, constitui uma problemática centrada, em parte, sobre a função da imagem, sobre o problema do duplo especular nas psicoses. Desse modo, remetendo-se ao sujeito paranoico que, na ausência de sua divisão pelo significante, pode desdobrar-se especularmente e mesmo falar com o seu duplo; abrigando a tendência, não rara nesses casos, do ato – quebrar vidraças e espelhos, por exemplo – na medida em que estes lhe mostram o duplo do seu eu, sem a mediação do outro simbólico.

Do lado do espectador, coloca-se a identificação subjetiva do Eu com o “ideal do eu” (personagem). Do lado do ator, haveria ainda uma identificação histórica – ativa, mimética, representativa – que remeteria a ações dramáticas. Em ambos os casos, trata-se do imaginário. O que se vê em jogo no teatro encenado hoje é, ainda, a organização das imagens do Eu em torno da identidade. O sentido do jogo (das imagens), outrora tributário do drama, se vê substituído pelo jogar vivo da e na encenação. Segundo Guènon, hoje se vai ao teatro para assistir antes à arte/jogo do ator do que o seu personagem.

Mas não se pode descartar que o personagem vem composto por alguma coisa, que é o lugar vazio: uma composição para nossa ignorância; uma presentificação do inconsciente. Esse personagem, embora muitas vezes não venha tanger elementos subjetivos do espectador, nos moldes ocorridos em relação aos heróis da tragédia grega, propõe, de fato, algo para aquele que o interpreta.

Regnault resgata, exatamente, uma pontuação de Lacan acerca do ator, o qual pode ser dito como aquele que, independentemente do tempo e do espaço, não empresta somente o corpo (o imaginário), mas também o inconsciente, claramente real, ao discurso do Outro. O ator empresta seus membros, sua presença, não simplesmente como marionete; empresta seu inconsciente, a saber, a relação de seus membros com certa história que é sua.

Segundo o autor, para Lacan, se há bons e maus atores, isso refere-se à medida em que o inconsciente deste mostra-se mais ou menos compatível com o empréstimo de sua marionete. Ou ele se presta ou não; isso faz com que um ator apresente mais ou menos talento, gênio, ou mesmo que seja mais ou menos compatível com certos papéis.

O ator, dia a dia, faz o exercício da vida e dá forma a um “outro”, o personagem, com o caráter que lhe convocou a dramatizar no conjunto da encenação da obra teatral. Empresta seu aparato psíquico, seus aspectos cognitivos conscientes, para dar forma e conteúdo ao personagem esboçado nas palavras do autor da obra; num movimento sucessivo de proximidade e distância para com o personagem.

O ator dá vida a esse “outro” emprestando seu Eu para encarná-lo. Sua identidade nuclear ficou silenciada a serviço da outra identidade temporária. Entretanto, dessa identidade nuclear o personagem se alimenta e se faz crível. O personagem torna-se carne e emoção no corpo e na mente do ator, em uma espécie de posse à qual o ator se submete voluntariamente.

Alguns aspectos da dinâmica psíquica são tocados no processo de construção do personagem. Pode-se dizer, da construção de um “objeto”, enquanto representação interna de características e pessoas significativas (similar ao processo de identificação e eleição de objeto). O objeto personagem significaria uma produção nova, a convocar aspectos desconhecidos do Eu e dos afetos que se caracterizariam como uma libido narcísica. Os mecanismos, mediante os quais se poderia produzir esse novo objeto, também permitiriam manejá-lo a serviço da criação artística; ou seja: um desdobramento do Eu a serviço de uma situação temporal – *spaltung*.

Assim, quando o ator entra em cena, põe entre parênteses o juízo de realidade psíquica e material. Entra em cena a realidade do ambiente da obra funcionando, simultaneamente, com a realidade psíquica do sujeito e a realidade material, que passam a segundo plano. Fica preservada a função de autoconservação que permite ao ator avaliar e reagir diante das contingências da situação. Trata-se, portanto, de uma situação de realidades paralelas. Para tal, o ator faz uso de um mecanismo em que sabe estar colocado em uma “impostura”, a qual contém aspecto de contato com sua identidade habitual, havendo então um desdobramento voluntário com prevalência dos aspectos conscientes.

A plasticidade do Eu pode permitir, não sem riscos, esse ato estético que transita entre a realidade do ator e a realidade do personagem. Produz-se um progressivo processo de apropriação, construindo-se o personagem dentro do Eu do ator, como uma identidade organizada com recursos e características que participam do processo de relação de objeto dentro do Eu.

Na integração da identidade artificial do personagem, o ator vai se identificando com esta – como identificação com o objeto amado/libidinizado. A construção desse objeto, que sustenta uma organização artificial, permite tal identificação. Na incorporação desses recursos, mediante a identificação, há uma transformação do Eu do sujeito.

Portanto, torna-se possível o ator ficar transformado, de alguma maneira, por esse processo da atuação – de ser e não ser o personagem –, sendo essa transformação mais ou menos profunda, de acordo com o grau de identificação do ator com o personagem – imaginário.

Diferentemente das psicoses, o ator não perde totalmente sua conexão com a realidade material ou outro aspecto de sua identidade habitual. Permanece num ponto cego que, muitas vezes, toca o real, produzindo um efeito de semblante, por vezes modificador de

algum ponto do sujeito; portanto, uma relação imaginária que pode vir a tocar o Real. Isso é o teatro! E isso talvez tenha sido uma boa resposta, mais elaborada, em relação à já citada carta da atriz e cantora Yvette Guilbert, endereçada a Freud, quando esta questiona o segredo do sucesso de sua interpretação.

Estamos, portanto, recorrendo à Psicanálise para tratar desse elemento pouco explorado pelos teóricos da arte teatral, mesmo os autores da pedagogia teatral: o efeito do teatro naquele que atua.

E para onde vai a *katharsis*? Lacan, no Seminário VII, destaca que esta permanecerá sempre a mesma, ainda que lhe dê uma interpretação diferente. Os tempos mudaram; e a condição trágica, que é eterna, encontra-se hoje na era da ciência – a oposição entre o serviço dos bens e o desejo. A tragédia serve então para lembrar (os sujeitos da ciência, votados ao serviço dos bens) que tipo de ultrapassagem do limite supõe a experiência do desejo. A tragédia grega constitui uma anamorfose.

Consiste numa dialética entre o vazio e a anamorfose: o teatro organiza o vazio em seu espaço – o espaço teatral – e realiza alguma anamorfose em sua representação. Um conto colocado no lugar de um “sacrifício do bode”, que jamais ocorreu, ainda capaz de nos surpreender, e isso até o fim dos tempos.

2 ARTE E COGNIÇÃO

Qual teria sido o primeiro ato artístico praticado pelo homem? O teatrólogo brasileiro Augusto Boal sempre entendeu que foi o teatro, ao demonstrar que este nasce quando o ser humano descobre que pode ver-se no ato de ver – ver-se em situação. Portanto, Boal (2002) afirma que o teatro representa a primeira invenção humana, aquela que possibilita e promove todas as outras invenções, as outras descobertas e as outras artes.

Desse modo, o homem inventou a pintura porque antes inventara o teatro; ou seja, quando caçou um bisonte, se viu caçando e, por isso, fez-se possível pintar no teto da caverna a imagem de um caçador – ele mesmo – no ato de caçar. Quando se viu emitindo sons, foi capaz de imitar animais, de descobrir variante em seu imitar e compor.

Boal conclui sua obra, composta de mais de vinte títulos, afirmando e defendendo que o ser torna-se humano quando inventa o teatro – uma atividade vocacional de todos os seres falantes. Essa é a visão do artista.

O arqueólogo inglês Steven Mithen (2002), em sua obra *A pré-história da mente: uma busca das origens da arte, da religião e da ciência*, destaca o aparecimento da arte como fruto de um *big bang* cultural ocorrido na transição do período Paleolítico. Atribui essa aparição a uma grande reformulação do projeto da mente. Os humanos, há cerca de 40 mil anos, passaram a relacionar seus domínios cognitivos possibilitando a criação intencional de marcas ou objetos com formas preconcebidas. Tais atividades, segundo o arqueólogo, tornaram-se possíveis a partir da conquista de alguns atributos mentais; entre eles: 1) a produção de uma imagem visual envolvendo o planejamento e a execução de um molde mental preconcebido; 2) a comunicação intencional com referência a um evento ou objeto não presente; 3) a atribuição de um significado a uma imagem visual não associada com seu referente (p. 258-259).

Desse modo, o humano passou a alcançar a possibilidade de fazer um distanciamento temporal e espacial entre o símbolo e seu referente. Seria esse *big bang* fruto da capacidade de o homem ver-se no ato de ver – em situação? O cientista e o artista estarão dizendo a mesma coisa em linguagens diferentes? Fato é que a arte surgiu como produção cultural desde então, perdurando até hoje. Por que e para que o ser falante produz arte?

Ernest Fischer, poeta, escritor, filósofo e jornalista, em seu clássico *A necessidade da arte* (1981), concebe-a como substituto da vida; como uma forma de colocar o homem em estado de equilíbrio com o meio circundante. Assim, propõe uma discussão acerca da natureza da arte e sua necessidade.

Inspirado por uma influência marxista, Fischer (1981) contribui para pensar que toda arte vê-se condicionada por seu tempo e representa a humanidade em consonância com as ideias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular.

Conclui, portanto, que a arte se faz necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas também se mostra necessária em virtude da magia que lhe é inerente. Desse modo, ressalta o aspecto dionisíaco e o aspecto apolíneo desse instrumento criado pelo ser falante.

Referente ao primeiro (dionisíaco), aponta a arte como um caminho do indivíduo para a plenitude; para a expressão do desejo, no sentido de se identificar com aquilo que ele não é. Referente ao segundo (apolíneo), aponta seu elemento de divertimento e satisfação presente quando o observador não se identifica e até se distancia do que está vendo representado; escapa ao poder direto com que a realidade o subjuga, mediante a representação do real, libertando-se, na arte, do esmagamento em que se acha no cotidiano. Nesse paradoxo, consiste o ato criador, o qual consta não somente de um estado de inspiração embriagante, como também do resultado de um trabalho consciente e racional de dominação da realidade.

Registra-se, contemporaneamente, a mudança de uma concepção de arte, como forma de linguagem, para outra concepção, como resultado de um nível de operações cognitivas de imagens esquemáticas. Assim, sua transmissão não se daria por comunicação, mas por metáfora – não no sentido linguístico, mas no sentido imagético. Passa-se do campo da semiótica para o campo específico da arte como área de conhecimento autônoma e mais determinada.

Tal concepção vem sendo amplamente estudada pelo historiador de arte-educação e professor Titular do Departamento de *Art Education* da *The Ohio State University* / EUA, Arthur Efland. Segundo este, só a metáfora constrói ligações que nos permitem entender e estruturar o conhecimento em diferentes domínios para estabelecer conexões entre coisas aparentemente não relacionadas. Portanto, pode ela ser considerada uma de nossas ferramentas mais importantes para compreender, parcialmente, o que não se pode compreender na totalidade, sobretudo ao que se refere a nossos sentimentos, experiências estéticas, práticas morais e consciências espirituais.

Esse autor então propõe uma concepção de arte como certa produção oriunda do que se pode chamar de Cognição Imaginativa, significando o termo “imaginativo” como uma classe

específica de operações cognitivas. Embora a imaginação não signifique nenhuma operação cognitiva em si mesma, senão o resultado de ações cognitivas que permitem aos indivíduos construir significados que geralmente dependem menos das formas de pensamentos convencionais regidos por regras comunicacionais.

A imaginação, assim como sentimentos e emoções, significa um tema que sofre resistência no âmbito das ciências que tratam da cognição. Desde Platão a atividade imaginativa, como a inspiração do artista, era considerada duvidosa por não se referir à realidade objetiva ou mesmo pelo fato de se ver submetida a uma origem divina. O pensamento racionalista do século XVII propõe regras à direção da mente em defesa das construções da imaginação, opostas à verdade, mas passa a imaginação a ser amplamente discutida no campo literário e filosófico ao longo dos séculos XVIII e XIX. Kant, na *Crítica da Razão Pura* (XVIII) reconhece-a como uma faculdade produtiva da cognição, a qual permitiria à mente a criação de outra natureza a partir do conjunto de imagens proporcionadas pela natureza real. Entretanto, no final do século XIX e início do século XX, as influências do positivismo geram desinteresse sobre esse objeto de estudo, uma vez que trata de um elemento não diretamente observável no comportamento humano.

Mas, pode-se dizer, Freud e Jung, menos inspirados por essa corrente filosófica, preservaram um espaço para novos pensamentos acerca da imaginação. John Dewey (2010), em *Arte como experiência*, destaca o fato de a imaginação significar o ponto em que a mente entra em contato com o mundo, quando coisas velhas e conhecidas se fazem novas na experiência.

Em 1930, Vygotsky (ÁLVARES & DEL RIO, 2007) apresenta uma ideia sobre a imaginação e criatividade na infância e na adolescência. Defende que a imaginação significa uma importante função para o desenvolvimento e o comportamento humanos. Constitui, portanto, uma condição absolutamente necessária para quase toda função cognitiva do ser humano, uma vez que tal função permite o alargamento das possibilidades do pensamento, de modo a atingir instâncias e proposições nem sempre diretamente relacionadas com a experiência. Descreve um complexo processo de dissociação seguido de agrupamento de características isoladas, assimiladas na percepção e organizadas em um novo sentido. Tal processo, segundo o autor, é de enorme importância no desenvolvimento intelectual humano, que serve de base ao pensamento abstrato e à compreensão metafórica.

Essas aberturas teóricas para o tema permitiram que, na 2ª metade do século XX, a psicologia apresentasse estudos que incluem as imagens mentais como um campo da cognição.

2.1 Cognição Imaginativa

A arte convoca e promove um aspecto específico e imprescindível da cognição: a Cognição Imaginativa. Trata-se de uma linha que considera que a imaginação representa o único “espaço” possível de construção de conhecimento, em qualquer área. Os outros “espaços” já se veem tomados por relações, registros memoriais, automatismos, etc. Destarte, é no espaço imaginativo que novas formas podem se construir, lançando-se mão do que existe nos outros espaços. A partir do momento em que o construído se fixa, ele migra para memória, relações ou automatismos, dando lugar para que novas construções possam ocorrer.

Trata-se de um campo de estudo de Efland, que parte da proposta de pensar a imaginação como ação e poder de formar imagens mentais do que não se vê, de fato, presente em nossos sentidos ou que não tenha sido experimentado. Ou, ainda, o poder de criar novas ideias ou imagens por meio da combinação e reorganização de experiências prévias. Trata-se de um processo cognitivo que permite aos indivíduos organizar ou reorganizar imagens, combinar ou recombina símbolos – como nas produções narrativas ou na criação de metáforas (2005:183-184). Sobre essas últimas, o autor recorre, sobretudo ao trabalho linguístico de Gerge Lakoff e Mark Johnson, somados aos conceitos de esquema de Piaget.

Lakoff e Johnson (2007) ressaltam os fundamentos cognitivos de atividades mentais aparentemente abstratas, como a categorização e a metáfora. Defendem a presença de evidências que propõem a existência do que denominaram “um nível de operações cognitivas imagem-esquemáticas”. Tal como os esquemas apresentados por Piaget, estas significam estruturas baseadas em imagens derivadas da experiência corpórea e perceptiva cotidiana. Entretanto, esses autores preveem um rol contínuo para as imagens-esquema na cognição, não respondendo a um sistema evolutivo como propõe Piaget¹⁵, ao configurar-se num

¹⁵ Refere-se ao curso evolutivo dos estágios: sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal.

esquema que estabelece as bases das formas de pensamento não proposicional – tais como as imagens mentais e a metáfora. Trata-se do estabelecimento do esquema, que dá bases para a elaboração de outros conceitos por meio da metáfora.

Os dois autores postulam um tipo de esquema que começa com imagens e experiências corporais adquiridas diretamente na percepção e que proporcionam o fundamento para a categorização, a razão abstrata, formas de pensamento proposicionais e não proposicionais, metáfora e narrativa. As imagens-esquema não seriam, portanto, imagens que recordamos de percepções anteriores, mas estruturas cognitivas que derivam de uma variedade de imagens produzidas na experiência. Uma vez estabelecidas, essas imagens-esquema mostram-se potencialmente constituídas para a elaboração metafórica, de forma que a ideia ou conceito possa transpor-se para outro campo que não o primeiro, concreto.

Ainda de acordo com os autores, a metáfora consiste em três partes: um domínio das fontes (baseado em alguns aspectos anteriores à construção de conceitos referentes a níveis básicos de experiências corpóreas), um domínio dos objetivos e um recurso de mapeamento desses objetivos (metas). Os domínios da meta são desconhecidos e reconfiguram-se constantemente, tornando-se impossível determinar uma sintaxe para os mesmos.

Portanto, as imagens-esquema que emergem de sensações e percepções corporais alcançam o âmbito mental, epistêmico ou lógico da cognição, ensejando que os atos de cognição, como a categorização e a metáfora, tornem-se possíveis. Desse modo, para esses autores, a razão abstrata inicia-se com a formação de imagens-esquema na experiência corporal – cotidiana ou provocada.

Detêm grande atenção à categorização, enquanto processo cognitivo ou ainda estrutura de conhecimento, abstraída de múltiplas experiências perceptuais e corpóreas, sendo sua elaboração, em parte, função da imaginação. Lakoff e Johnson (2007) destacam que as categorias de nosso pensamento cotidiano revelam-se amplamente metafóricas, que nosso raciocínio cotidiano supõe implicações e interferências metafóricas e, ainda, que a racionalidade ordinária é imaginativa por sua própria natureza.

Defendem que as expressões metafóricas não constituem matérias de linguagem, mas formas de pensamento baseadas em conceitos da realidade – tornando-se realidade no sentido intrassubjetivo. Nessa perspectiva, nossos conhecimentos construídos diariamente são o que nos dão base para desenvolvermos nossas ideias. Destacam, desse modo, a importância vital das metáforas para o funcionamento da mente humana; pois, não se

vinculando apenas à linguagem, mas também à função cognitiva, sem sua atuação constante, o pensamento em si mesmo tornar-se-ia impossível. Obtém-se assim, portanto, uma razão por que mente e corpo andam indissociáveis.

Efland salienta que a metáfora aparece em todos os domínios do conhecimento, mas principalmente em arte é onde fazemos experiências de ações metafóricas da mente como via de construção de sentidos. Portanto, o que distingue a experiência artística de outras experiências não é a metáfora por si só, mas a excelência dos níveis metafóricos de imaginação e seu vínculo com a estética. Desse modo, a partir de tais pressupostos, pode-se dizer que a prática artística potencializa a vivência pessoal e/ou a bagagem imagética do aluno, gerando maior capacidade cognitiva em quaisquer práticas do conhecimento.

Las artes son lugares en que los saltos metafóricos de la imaginación se precian por su potencial y excelencia estética. Es más, en el arte es donde la experiencia, la naturaleza, y la estructura de la metáfora se convierten en el principal de estudio. Esto ocurre en actividades en que los individuos crean obras de arte, pero también entra en juego en la interpretación de obras de arte. [...] las artes son lugares en que las construcciones de la metáfora pueden y deben convertirse en el objeto principal de estudio, en que es necesario comprender que las imágenes visuales y las expresiones verbales no son hechos literales, sino que son representaciones de significados que pueden observarse bajo otra luz. Sólo en las artes los procesos e los productos de la imaginación se encuentran y exploran con plena conciencia; se convierten en objetos de investigación, a diferencia de las ciencias donde las metáforas que se usan quedan ocultas. (EFLAND, 2005:206-207)

Assim, segundo Efland, a partir de suas referências, a arte pode ser pensada como uma atividade calcada em elementos cognitivos, uma vez que apresenta como base de construção de sentidos a imaginação – ação que convoca esquemas articulados pelo recurso de pensamento da metáfora, a qual emana da percepção e da experiência corpórea. O autor, ao apontar o potencial cognitivo da imaginação na educação, apresenta suas possibilidades para desenvolver conhecimento e compreensão. Propiciar experiências e vivências significativas, que possam construir esquemas e provocar metáforas, seria a linha de ação de uma proposta pedagógica calcada numa ideia de Cognição Imaginativa. O contato com as artes, portanto, além de outros efeitos em outras instâncias do ser falante, provoca um modo de desenvolvimento amplo e complexo, do ponto de vista cognitivo.

Efland descreve uma teoria do conhecimento com base nas artes, tendo em vista principalmente a fruição artística. No entanto, embora não constitua objeto de estudo do autor, além da fruição, esse fazer provoca uma mobilização cognitiva capaz de proporcionar

formas elaboradas de conhecer. Pode-se supor, com base em sua teoria, um efeito cognitivo também (e talvez até principalmente) no fazer artístico, uma vez que promove vivências corporais capazes de gerar metáforas e imagens-esquema que comporão a base do pensar para a construção de sentido.

Destaque-se, também, que todas as artes promovem experiências geradoras de cognição, embora difiram nos aspectos alusivos ao privilégio de um ou mais elementos sensoriais. Imagem não é só visualidade. Gesto, som, cor, gosto, cheiro, configuram imagens de mesmo nível de sentido. A dança oferece experiências com o movimento; a música com os recursos rítmicos, melódicos, harmônicos e poéticos.

Mas este trabalho privilegia as possibilidades presentes no Teatro, enquanto modalidade artística que permite uma gama de experiências, uma vez que se relaciona com o texto dramaturgico; com a utilização da voz em volumes, timbres e intenções variadas; com o movimento corporal calcado na intenção; com a cenografia; e com a contracena. A experiência do ator, seja a partir de um jogo teatral que vise à solução de um problema cênico, seja na criação de um personagem, cena ou espetáculo, convoca e produz a Cognição Imaginativa, ao provocar ações geradoras de imagens-esquemas e promotoras de metáforas; ou seja, uma experiência capaz de ampliar os modos de conhecer – elemento central do projeto educativo.

2.2 Globalização do conhecimento

Efland também ressalta (2005) o aspecto da integração dos conhecimentos por meio da arte. E aponta que, ao fruir uma obra, o aprendiz precisa recorrer a diversos caminhos investigativos e relacionar os conhecimentos de modo a compreender o tempo, espaço e circunstância política e social a que a obra se refere. Desse modo, como a obra de arte convoca a integração dos conhecimentos, Efland propõe que as artes deveriam centrar-se nos currículos escolares, como elemento que intersecciona os demais.

La comprensión de una obra de arte requiere que se haga en relación con los reinos social y cultural de los que forma parte, y, recíprocamente, la comprensión de la obra también ayuda al estudiante a captar los mundos cultural y social que refleja. Este sugiere que las obras de arte clave podrían servir como puntos de integración entre varios campos de conocimiento, ya que una obra escogida estratégicamente podría servir como la base común sobre la que se traslapan y se funden a medida que los estudiantes construyen su comprensión de la obra. (EFLAND, 2005:223)

Embora o autor se refira mais diretamente às obras plásticas, o mesmo deve-se pensar a partir de outras modalidades artísticas, como o Teatro. Assistir a um espetáculo teatral requer a relação entre saberes de outra natureza.

A integração dos conhecimentos, em especial, constitui tema amplamente discutido por Fernando Hernández¹⁶, professor titular da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona, na Espanha. Chamou ensino globalizado (HERNÁNDEZ & VENTURA, 1998) aquele em que a intenção consiste em que o aluno globalize os conteúdos e as aprendizagens, ou seja, estabeleça relações. Desse modo, centra-se na forma de organizar os diferentes saberes, tendo como desafio a articulação da aprendizagem individual com os conteúdos das diferentes disciplinas, no caso da escola.

Para estudar essa noção de globalização em relação à problemática dos saberes, Hernández, tendo como referência principal os autores Roland Barthes e Edgar Morin, parte de uma experiência com professores da Escola Pompeu Fabra (escola pública de Barcelona), em que se instituiu uma mudança de paradigma curricular a partir de Projetos de Trabalho.

Propõe que o foco do ensino globalizado consiste em que o aluno aprenda a articular os pontos de vista disjuntos do saber num ciclo ativo; superando o sentido de acumulação de saberes em torno de um tema e enfrentando-se com a necessidade de criar novos objetos de saber, a partir dos referenciais que se faça necessário incorporar para cada um deles (HERNÁNDEZ & VENTURA, 1998).

Portanto, o tema ou o problema é o que reclama a convergência de conhecimentos. Sua função articuladora consiste em estabelecer relações compreensivas, que possibilitem novas convergências geradoras. Desse modo, mais que uma atitude interdisciplinar ou transdisciplinar, significa uma posição que pretende promover o desenvolvimento de um conhecimento relacional enquanto atitude compreensiva das complexidades do próprio conhecimento humano.

Na intenção de esclarecer por que se faz necessário desenvolver propostas globalizadoras nas aprendizagens escolares, Hernández (1998) destaca que a impossibilidade de tudo conhecer originou a necessidade de aprender como se relaciona o que se conhece, e de estabelecer sua vinculação com o que o aluno pode chegar a conhecer.

¹⁶ Efland e Hernández, autores que apresentam divergências no campo teórico, aqui são lidos como complementares no que tange à ideia da arte como globalizadora dos conhecimentos.

Entretanto a ideia de globalização do conhecimento, muitas vezes, torna-se um tanto confusa quando de sua realização. Talvez porque se parta da ideia de que o professor é quem promove a globalização; sendo que, de fato, é o aluno quem a realiza. É o estudante quem deve ter oportunidades de ensino que o permitam aprender a encontrar e estabelecer conexões na informação.

Logo, propostas globalizadas não devem partir do professor como aquele que decide o que se vai aprender e que fontes de informação serão estudadas. O objetivo da globalização, como atividade de integração de conhecimentos, pede que os alunos estabeleçam relações com muitos aspectos de seus conhecimentos anteriores, enquanto que, ao próprio tempo, vai integrando novos conhecimentos significativos.

É possível descrever vários modos de entendimento dessa proposta e várias práticas nomeadas de globalização, muitas das quais, em verdade, são externas ao processo de aprendizagem do aluno. Hernández & Ventura (1998) destacam algumas, citadas a seguir.

A primeira delas, refere-se ao que os autores chamam Somatório de Matérias – centrada no docente, o qual toma as decisões sobre as conexões que podem se estabelecer entre os conteúdos das diferentes matérias. *“Produz-se quando o docente, partindo de um tema que surge da turma ou que venha nas programações oficiais ou em livros-texto, trata de propor aos alunos algumas relações. Para isso, vai fazendo confluir diferentes conteúdos de várias matérias em torno do tema escolhido”* (HERNÁNDEZ & VENTURA, 1998:52). A globalização, aqui, possui um caráter motivador, ou seja, a confluência de conteúdos em torno de um mesmo tema pode tornar mais fácil a assimilação do aluno; embora episódica e circunstancial, não dota o estudante de recursos para aprender.

Outra prática consiste na Interdisciplinaridade, ou seja, uma conjunção de diferentes disciplinas. Ela parte do interesse dos professores de distintas matérias em trabalhar em equipe e cuidar para que os alunos descubram que os temas mostram-se relacionados entre si. Acentuando a intenção relacional, permite a convergência de um grupo de docentes para estabelecer conjuntamente um tema.

Tal prática congrega a visão de diferentes disciplinas em torno de um tema, numa tentativa de demonstrar a unidade do saber. Deriva do esforço e do conhecimento dos professores, embora não seja determinadora dos modos de relação entre os saberes de fato realizados pelos alunos. Pretende oferecer uma visão integrada do tema que se aborda, objetivando que os alunos captem a relação entre as diferentes disciplinas, fundamentando-

se na ideia de que o aluno possa estabelecer conexões pelo simples fato de serem evidenciadas pelo professor. Nessa perspectiva, espera-se que os alunos relacionem o que se lhes oferece de forma fragmentada.

Em geral, essa prática não parte de um problema a se resolver, uma hipótese a ser verificada ou uma pergunta que se deva responder. A Interdisciplinaridade responde à estrutura organizativa de quem ensina; não focaliza exatamente o fato de que são os alunos que devem aprender a globalizar, estabelecer inferências e relações por si mesmos.

Por fim, Hernández & Ventura (1998) destacam outro entendimento que se refere à globalização como Estrutura Psicológica de Aprendizagem, que se fundamenta na proposta construtivista de aprendizagens por compreensão. As práticas calcadas nesse modo de entender um ensino/aprendizagem globalizado, de modo geral, visam a: compreender uma informação em termos de conceitos e ideias a que se refere; situar as informações no marco das ideias-chave e procedimentos que estruturam uma disciplina de pensamento; agir propondo novas perguntas à informação e construir significados novos e originais a partir desta.

Essa visão assume que as pessoas estabelecem conexões a partir dos conhecimentos já adquiridos, e pelo estabelecimento de relações entre as diferentes fontes e procedimentos para abordar a informação. Pretende, desse modo, estabelecer novos objetivos de saber a partir dos referenciais que seja necessário incorporar por parte de cada estudante.

Tal proposta de globalização *“requer que o tema ou problema seja o fator no qual confluam os conhecimentos que respondem às necessidades de relação que o aluno pode estabelecer e o docente vá interpretar”* (HERNÁNDEZ & VENTURA, 1998:58). Os autores citam como possibilidade, a partir dessa visão de conhecimento globalizado, a proposta de Projetos de Trabalho.

Ainda que Hernández (1998) reveja a assertividade no emprego do termo globalização, para tal noção de aprendizagem, em função da visão econômico-liberal a que se refere, o autor considera que o termo remete à ideia de uma maneira de representar o conhecimento escolar, baseada na interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos, professores, e o conhecimento, a partir da solução de problemas.

Partindo dessa concepção, Hernández (1998) discute a estruturação de currículos, bem como modos de organização do projeto escolar, a fim de possibilitar esse nível de aprendizagem. Entretanto, na impossibilidade de mudar-se um paradigma de trabalho

institucional, pode-se pensar também em tipos de atividades que convoquem a globalização do conhecimento; ou seja, atividades que promovam no aluno a mobilização das informações obtidas nas várias áreas que compõem as disciplinas escolares, de modo a articulá-las para a construção de um novo saber.

Pode-se pensar a atividade artística como globalizadora em sua essência, no aspecto da fruição e, sobretudo, no fazer. Ao observar uma obra plástica (uma tela, uma escultura, por exemplo), convocam-se saberes de diversas áreas para que se consiga dar sentido àquela experiência. Elementos da história, da biologia, entre outros, ou mesmo elementos do cotidiano, veem-se automaticamente articulados para tal.

Mas, acima de tudo, no fazer artístico se convocam elementos de diversos campos do saber para se construir uma obra – isso para o artista ou para um aluno convidado a construir, nesse campo da metáfora, algo que expresse, transmita ou sensibilize outros sujeitos com possível acesso à obra.

Tal peculiaridade da experiência artística é significativa em qualquer especificidade (dança, música, artes cênicas e visuais), porém cabe ressaltar que o Teatro talvez enseje maiores possibilidades, em função dos múltiplos recursos do humano que utiliza. Ao se construir um personagem e uma cena, o tempo, o espaço, o clima, sentimentos e ideias são comunicados ao público. Para tal, o corpo em cena, a partir da ação – do movimento e da palavra – utiliza conceitos e conhecimentos para elaborar algo a transmitir ou como transmitir. O ator utiliza saberes adquiridos sobre o mundo, e saberes sobre si, para sua construção cênica. Além disso, os recursos externos a ele – o cenário, o figurino e a dramaturgia – também são construídos a partir da relação entre os conhecimentos adquiridos pelos sujeitos.

O Teatro na escola, no formato de uma peça, esquete ou de jogo, pode ser pensado como uma atividade globalizadora no sentido de convocar o estabelecimento de relações entre os diferentes saberes (escolares e não escolares), organizá-los e utilizá-los na solução de um problema – a criação cênica.

2.3 Teatro e conhecimento

Teatro se refere a um espaço vazio circundado por coisas; e que habita seres e coisas, proporciona sensações e percepções – similares ou singulares – àquele que observa. Portanto, possui dimensões objetivas e subjetivas. Mesmo que não exista concretamente (fisicamente),

vê-se delimitado pela intenção e pela convivência do que é a cena e do que é o fora de cena – plateia e cena oculta.

Mas, é esse vazio que produz a ação – a representação, a interpretação e a imaginação. Algo está prestes a acontecer; alguém vai apresentar esse acontecimento; e outro vai significá-lo.

“O tablado-teatro é um espaço-tempo: existe como tal e conserva suas propriedades enquanto estiverem presentes os espectadores, ou forem supostos (como nos ensaios)” (BOAL, 2002:33). Boal destaca o fato de que o Teatro existe na subjetividade daquele que o pratica (e no momento de praticá-lo) e não na objetividade de palcos, cenários e figurinos. Acima do tablado, e mesmo da plateia, encontra-se o ator. *Nele nasce o teatro. Ele é o Teatro. Todos nós somos Teatro* (2002:33).

Teatro significa uma forma de conhecimento (BOAL, 2002). Possui propriedades gnosiológicas, isto é, que estimulam o saber e o descobrir, o conhecimento e o reconhecimento – propriedades que induzem ao aprendizado.

Para Grotowski (1992), ao se fazer Teatro, realiza-se o ato estético. E nessa aventura, como atores ou como espectadores, ampliamos nossa visão sobre o mundo e nos treinamos na percepção de nossa própria individualidade. Ao desenvolver a dimensão poética, a arte (Teatro) ensina que é possível transformar continuamente a existência, trazendo, ao mesmo tempo, a força e a flexibilização necessária para a proposição de novos caminhos.

Peter Brook proclama que Teatro é vida. Em seu importante livro *A porta aberta* (2011), o autor destaca o espaço vazio, proposto pelo Teatro, onde inserimos a representação da vida.

O vazio desse espaço que nos mobiliza para a criação de modos e formas, distintos da lógica da realidade, que nos permitam, por meio da arte da interpretação, apresentar longos trechos da existência condensados em um instante. Seria, portanto, o vazio do palco que promoveria o Teatro.

Vamos ao teatro para um encontro com a vida, mas se não houver diferença entre a vida lá fora e a vida em cena, o teatro não terá sentido. Não há razão para fazê-lo. Se aceitarmos, porém, que a vida no teatro é mais visível, mais vívida do que lá fora, então veremos que é a mesma coisa e, ao mesmo tempo, um tanto diferente. Convém acrescentar algumas particularidades. A vida no teatro é mais compreensível e intensa porque é mais concentrada. A limitação do espaço e a compressão do tempo criam essa concentração. No fundo, é a vida, mas uma vida em forma mais concentrada, mais condensada no tempo e no espaço (Pág. 8-9).

No espaço estético-teatral o tempo pode correr diferente, pode retornar; e o que é inanimado ou morto pode ocupar a vida. Trata-se de um espaço dicotômico e assincrônico – ele é o que é e é o que foi ou o que poderia ter sido, ou poderá vir a ser. É no presente e também é no passado lembrado ou no futuro imaginado (BOAL, 2002:35). Portanto, esse espaço possui a plasticidade do sonho. E apresenta uma dimensão afetiva que desperta em cada espectador, com formas e intensidades diferentes, novas emoções, sensações, pensamentos e lembranças renovadas; além de aspectos que fogem à sua consciência. Mantendo-o, portanto, sujeito, muitas vezes distante do seu objeto.

Cena e plateia ocupam o mesmo espaço, respiram o mesmo ar, no mesmo dia e horário. Entretanto, em cena se cria a ilusão de um mundo estranho e distante, muitas vezes, para o qual a plateia se dispõe a transpor. O ator é quem convida.

O ator é aquele que se dispõe a ir um pouco além. Dispõe-se a se ver em cena sendo outra pessoa, a partir da emissão do discurso determinado por um outro – o autor, mantendo uma relação binária com a plateia. Se existe Teatro, é porque existem atores – estes significam o começo e o fim da arte teatral.

Em qualquer forma de Teatro o ator mantém sempre uma relação de atração e repulsão; de identificação e afastamento com o personagem que interpreta. No espetáculo stanilavskiano¹⁷, o ator sabe que é ator, mas procura ignorar conscientemente a presença dos espectadores. Em um espetáculo brechtiano¹⁸, o ator tem perfeita consciência da presença dos espectadores, que são, por ele, transformados em verdadeiros interlocutores, embora mudos. Maior ou menor, essa distância sempre existe.

Entretanto, independentemente da proposta cênica, o ator em cena, mergulhado em suas emoções, mantém inteira consciência de suas ações e controle sobre si mesmo. Muito embora, a cada personagem, algo de novo instala-se na lógica desse ator – efeito de mostrar-se em cena. O ator age e se observa agindo, mostra e se observa mostrando, fala e ouve o que diz. Essa fissão, também possível em outros espaços, em cena torna-se inevitável.

¹⁷ Referente às propostas cênicas de Stanislavski.

¹⁸ Referente às propostas cênicas de Brecht.

2.3.1 Em cena, O ATOR

Talvez o Teatro seja, das artes, a mais difícil porque requer a coexistência de três conexões – o vínculo do ator com sua vida interior, com seus colegas e com o público (BROOK, 2011). Mas nem sempre essa função recebeu uma atenção específica.

Ao longo da história do Teatro foram-se delineando os limites e as possibilidades da função do ator. Na *Poética*, de Aristóteles, percebe-se um estudo da estrutura da tragédia de modo a se configurar como o primeiro tratado (incompleto) identificado acerca do Teatro. Aristóteles aponta uma pulsão humana à representação e um prazer inerente a tal; portanto, podemos reconhecer uma pulsão teatral.

Aristóteles dedica um estudo à mimese. *Mimeîsthai* significa (re)presentar, no sentido de dar a ver, apresentar diante do olhar, mostrar, fabricar, exhibir para os olhos. O autor da *Poética* tentou construir um texto acerca de todos os aspectos da tragédia, pontuando alguns elementos de outros gêneros para destacá-la destes. Apresenta a mimese como um conceito distinto da imitação, mas uma ação de representar a ação, na qual a figura e o objeto se confundem.

Aponta que sentimos um prazer em olhar as imagens mais apuradas das coisas numa visão que não seja penosa em nossa realidade, indicando, possivelmente, duas tendências: a da ação mostrada e da ação de se mostrar; o Teatro que se vê e o Teatro que se pratica.

Embora trate dos elementos da tragédia, a *Poética* não contém nenhuma teoria do ator, uma vez que não se estabelece uma diferença entre a ação representada e a ação de representar. A ideia de ator e a de personagem fundem-se de modo que ambos os termos se utilizam, muitas vezes, para o mesmo conceito; isto que implica pensar que o personagem congregaria uma supremacia em relação àquele que o interpreta. O ator, portanto, é aquele que assume a ação de representar, na medida em que ela se distingue da ação representada. Não há na *Poética* esse ponto de diferença – entre a ação fictícia e a ação de figurar; não há, desse modo, uma teoria do ator propriamente dito.

Pode-se dizer, a *Poética* se dedica mais aos espectadores; e anuncia uma tese acerca da identificação (da plateia com o herói) e do prazer de ver. Aponta um prazer em ver ligado à especificidade do mimético – prazer visual (escópico) tirado da representação, ao supor que tenhamos um prazer de conhecer/aprender contido no ver/olhar. Cabe dizer, não se encontra

excluído, mas não mencionado, que também se sinta prazer em proporcionar prazer aos espectadores.

Aristóteles, portanto, destaca uma necessidade dupla do Teatro: de uma prática (cênica) e de uma teoria (espectadora) – necessidade de representar e necessidade de olhar o que se representa. Para esse filósofo, trata-se de uma poética ao mesmo tempo da ação e do olhar. Os dois domínios, distintos, procedem de duas necessidades distintas, mas o Teatro os reúne e os torna solidários (GUÉNOUN, 2012).

Os romanos parece que deram atenção maior à figura do ator na arte teatral, embora ainda com alguma indiferenciação em relação ao personagem. Possivelmente, apenas no século XVII o Abade D'Aubignac escreve a *Prática de Teatro* onde propõe, entre alguns aspectos, a distinção do ator e o personagem, passando a pensar na arte específica da representação. Já no século XVIII, Diderot, em *Paradoxo sobre o Comediante (ator)*, dada tal separação, permite-nos pensar sobre o trabalho cognitivo do ator e o que significa o personagem nesse trabalho.

Curiosamente, para Diderot (2006), os maiores atores, mais dotados de imaginação, significam aqueles que usam logicamente a razão e dominam seus gestos e postura no ato de representar. São aqueles que menos se apresentam sensíveis; que sabem representar a sensibilidade humana, mas não exprimem sua própria sensibilidade. Portanto, o ator e o personagem que ele representa guardam devida distância, embora sua representação do papel, no palco, seja de certo modo “vivida” pelo mesmo com intensidade. A experiência sensível deve partir, então, do espectador que vai vivenciar a catarse (no caso das tragédias) ou o prazer (no caso das comédias).

Assim, Diderot (2006) aponta que o ator precisa de técnica, de capacidade de observação do mundo a seu redor e de seu mundo interior. E, desse modo, seja capaz de emprestar seu gesto – que é seu e não seu – para apresentar a ação do personagem, de modo que ocorra verossimilhança passível de transmitir aquele instante como verdade.

A importância do ator como aquele que transmite o personagem desenvolve-se ao longo da história do Teatro, no ocidente, de modo a se criarem metodologias de trabalho. No período entre a segunda metade do século XIX e a primeira do XX, destaca-se Constantin Stanislavski – ator, diretor, pedagogo e escritor russo –, que propõe um sistema de preparação de ator. *A Preparação do Ator*, *A Construção da Personagem* e *A Criação de um Papel* constituem uma trilogia que visa a orientar o trabalho de "interiorização" (preparação interior

do ator), exercitando sua vontade, seu espírito e sua imaginação; de construção exterior do personagem, usando técnicas de preparação corporal; e de formação do intérprete, dissecando o trabalho do ator para o desempenho de um papel. Segundo ele, acima de tudo o ator deveria se distanciar do personagem para poder compreendê-lo e assumir-se como sendo este em cena.

O dramaturgo, poeta e encenador alemão Bertold Brecht apresenta, no século XX, o chamado Teatro Épico e uma proposta de interpretação em oposição à catarse; sobretudo à emoção que visa à identificação e à ilusão. O que Brecht sugere consiste em um deslocamento das emoções – por meio de um tipo de trabalho do ator e da utilização de determinados recursos – que provoca outras e novas formas de emoção, elevando o espectador ao plano da reflexão, da análise, da crítica. Trata-se do “distanciamento”.

A responsabilidade da encenação épica, para Brecht, recai principalmente sobre a atuação do ator, que precisa trabalhar determinado tipo de representação, a fim de alcançar o distanciamento do personagem, para se dirigir aos demais (outros atores e plateia) como ator reflexivo que contribui para a reflexão e crítica social. Segundo Brecht, distanciar um acontecimento ou um caráter significa, antes de tudo, retirar do acontecimento ou do caráter aquilo que parece óbvio, o conhecido, o natural, e lançar sobre eles o espanto e a curiosidade (BRECHT *apud* BORNHEIM, 1992:243).

O ator brechtiano, em cena, não chega nunca a se transformar completamente no personagem que representa, porque, na verdade, é como se sua atuação no palco estivesse fazendo uma proposta.

Brecht propunha aos atores que não se metamorfoseassem completamente, mas guardassem certa distância em relação ao papel, deixando visíveis as suas críticas aos personagens e à situação mostrada. O ator deveria apresentar o personagem como se falasse na terceira pessoa do singular: vejam como ele é! O que ele fala! Reparem as atitudes dele! (DESGRANGES, 2006:49) Assim, o espectador não se veria estimulado a identificar-se com o personagem.

Com influências brechtianas e freireanas¹⁹, Boal propõe o Teatro do Oprimido (T.O.) e transforma o espectador em ator e transpõe o Teatro para outros espaços sociais – comunidades, hospitais, escolas, presídios, entre outros.

¹⁹ Referente à Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire.

Trata-se de um Método Estético²⁰ que sistematiza Exercícios, Jogos e Técnicas Teatrais, que objetivam a desmecanização física e intelectual de seus praticantes, e a democratização do Teatro. O T.O. cria condições práticas para que o oprimido se aproprie dos meios de produzir Teatro e, assim, amplie suas possibilidades de expressão. Além disso, estabelece uma comunicação direta, ativa e propositiva entre espectadores e atores. Compõem a Metodologia: Teatro Jornal, Teatro Imagem, Teatro Invisível, Teatro-Fórum, Teatro Legislativo, Arco-Íris do Desejo (“Método Boal de Teatro e Terapia” – um conjunto de técnicas terapêuticas e teatrais, adequadas para a análise de questões interpessoais e/ou individuais).

Segundo Boal, somos todos artistas e *“fazendo Teatro, aprendemos a ver aquilo que nos salta aos olhos, mas que somos incapazes de ver, tão habituados estamos apenas a olhar. O que nos é familiar torna-se invisível: fazer Teatro, ao contrário, ilumina o palco da nossa vida cotidiana. Atores somos todos nós, e cidadão não é aquele que vive em sociedade: é aquele que a transforma!”*²¹

Em um espetáculo de Teatro-Fórum o espectador adquire voz e movimento, som e cor, e pode assim exprimir desejos e ideias – o espectador torna-se ator do palco para tornar-se ator na sociedade.

Pode-se dizer, o Teatro-Fórum corresponde à própria dramatização da Pedagogia do Oprimido; um ensaio das ações propostas por essa pedagogia crítica e entusiasta. Tanto Freire quanto Boal propõem ideologias por meio do uso de suas metodologias, que associam ao ensino as experiências vividas, e ao trabalho, a pedagogia e a política. Ambos os autores dão ênfase às condições de uma prática educativa, defendendo a ideia de que educar é conhecer, é ler, e interpretar o mundo para poder transformá-lo. Boal traz para o corpo a ideia que Freire começou na palavra.

Cada espectador é considerado um ator em potencial. Essa potencialidade, não reconhecida como natural, necessita ser estimulada para se tornar ação. Para se efetivar como ator, ou como *espect-ator*, Boal sugere que o participante deve se preparar com exercícios dramáticos que objetivem a ampliação da consciência do corpo e o desenvolvimento das capacidades criativas e expressivas. Desse modo, tal espectador pode transformar-se em protagonista da ação dramática, para, em seguida, utilizar em sua vida as ações que ensaiou na cena.

²⁰ www.ctorio.org.br

²¹ Mensagem proferida em 2009 em ocasião do Dia mundial do teatro. Disponível em: <http://www.itibrasil.org.br/?p=78>

Os exercícios dramáticos de preparação do ator (stanislavskiano, brechtiano ou mesmo para o Teatro-Fórum) são constituídos a partir do jogo – teatral ou dramático, dependendo da corrente teórico/prática.

Os jogos estão num campo que tange além do teatro, a comunicação e a terapia. O jogo, tal como o encaramos, mantém relações naturais com esses três campos de atividade. Concentrando nossas preocupações no jogo e na capacidade de jogo dos participantes. Ele nos interessa ao mesmo tempo como experiência sensível, experiência artística e relação com o mundo. (RYNGAERT, 2009:34)

Tanto no Jogo Dramático como no Jogo Teatral o processo de representação dramática ou simbólica, na qual se engajam os jogadores, desenvolve-se na ação improvisada, e os papéis de cada jogador não se estabelecem *a priori*. Significam experimentos com a vida, aqui e agora: o contato com a natureza dos objetos, as probabilidades e os fatores limitativos dos eventos, bem como o desafio da memória, do pensamento e da precisão.

Tratando-se de um jogo cênico, os jogadores são convocados a uma criação a partir da liberdade pessoal dentro dos limites da regra estabelecida – o espaço, o objeto, a palavra, o sentimento. Algo que convoque a construção e a apropriação de técnicas e habilidades próprias, bem como o ato sensível que expresse uma ideia não útil – a arte.

O trabalho do jogo, como o da arte, situa-se entre o subjetivo o objetivo, a fantasia e a realidade, o interior e o exterior, a expressão e a comunicação; facilitando, assim, uma espécie de experimentação sem riscos da realidade, ou seja, um campo de experimentação criativa. Teatro é experiência.

E nessa experiência cênica é possível se ver em cena e apreender outros modos de ver-se no mundo. É possível aprender sobre o mundo e, ao mesmo tempo, atribuir sentido a ele, uma vez que se refere a um espaço de conhecimento. Também é possível realizar, enquanto atividade artística, o exercício de promover a articulação e organização dos diversos saberes adquiridos, ao longo da vida, para a criação de uma solução cênica. Além de possibilitar a ação, em amplas dimensões, geradora de imagens-esquemas imprescindíveis à construção das bases da competência metafórica e imaginativa do pensamento, imprescindíveis à construção do conhecimento.

2.3.2 O Teatro do Oprimido

Augusto Boal diz que o Teatro do Oprimido não foi inventado por ele, uma vez que consiste em uma resposta estética, coletiva, à opressão. Mas foi, sim, o sistematizador desse método, de modo que pudesse ser multiplicado por diversos grupos e em diversos lugares. Do início da década de 1970 para cá, o T.O. não parou de crescer, atingindo os cinco continentes e atualizando-se a partir de suas técnicas iniciais, bem como de outras novas, que respondem às novas necessidades.

Trata-se de técnicas com aplicações possíveis em diversos espaços e movimentos: nas lutas sociais e políticas, na psicoterapia, na pedagogia, no sistema penitenciário; na cidade ou no campo; nas áreas de ocupações de terras rurais ou urbanas, relacionadas à solução de problemas pontuais de uma região ou de uma nação; nos presídios e onde mais houver situações de opressão que demandem um tipo de intervenção criativa.

As técnicas do T.O. envolvem a imagem, a palavra e o movimento em prol da expressão, da interpretação e da transmissão de impressões acerca do mundo, as quais podem se transformar em pensamentos e ações sobre esse mundo nem sempre tão justo.

O T.O. acontece, em especial, através de oficinas, onde se fazem exercícios e jogos de movimento, ritmo, memória, percepção, teatro-imagem, utilizados como preparação para a modalidade que se vai desenvolver. Trata-se de jogos sistematizados por Boal e registrados em sua extensa produção bibliográfica em diversos idiomas. Segundo o teatrólogo, os jogos reúnem duas características essenciais da vida em sociedade: possuem regras, como a sociedade possui leis, necessárias para que se realizem, mas necessitam de liberdade criativa para que o jogo, ou a vida, não se transforme em servil obediência. Sem regras não há jogo, sem liberdade não há vida (2005:16).

Além dessa característica, o jogo, segundo o autor, ajudaria a desmecanizar o corpo e a mente, muitas vezes alienados nas tarefas do dia-a-dia e nas condições que as posições sociais determinam. Isso, também, pelo fato de significarem diálogos sensoriais que, a partir de certa disciplina necessária, exigem a criatividade.

A proposta de jogos apresentada por Boal traz como base inspiradora a concepção stanislavskiana de preparação do ator e de construção do personagem, a qual apreendeu, sobretudo, durante seus estudos nos Estados Unidos, na década de 1950, na convivência com o *Actor's Studio* de Nova Iorque. Em seguida, aprofundou, adaptou e transformou essa

concepção nos laboratórios de interpretação junto aos atores do Teatro de Arena de São Paulo.

Por intermédio de um facilitador/moderador/animador (o Curinga), o T.O. democratiza o fazer teatral, estimulando seus praticantes a entrarem em cena a partir de propostas que visem a criticar realidades construídas sobre os pilares que sustentam as desigualdades. Boal convoca o expectador a assumir o lugar de ator social, protagonista de sua vida, por meio de exercícios e jogos criados e sistematizados ao longo da constituição das técnicas. O autor parte da ideia de que todos apreendemos o mundo, em princípio, a partir de nossa natureza cênica, a qual se vai minando no decorrer da vida pela imposição de um modo de pensar concreto e do conformismo mecânico.

Boal (2005) destaca que o Teatro era celebração do povo, que se viu apropriado pela aristocracia, a fim de promover e propagar seus interesses. Daí sua proposta de socializar os meios de criação do teatro, no intuito de devolver ao povo o que lhe fora tirado ao longo da história. Nesse sentido, aproximou-se de uma versão teatral da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire.

A recuperação de tal celebração pode ser conquistada pelo trabalho de atuação, por e para pessoas que vivem situações semelhantes às apresentadas e criticadas, ou que estejam dispostas a correr os mesmos riscos. Trata-se de uma proposta de agir em cena para construir uma possibilidade de agir na vida. Portanto, o T.O. significa um fazer teatral político, visando a uma transformação social; embora surgido num contexto político de ditadura na América Latina, sua ação combativa ainda persiste, não mais direcionada fortemente a um modelo de governo, mas aos diversos modelos sociais e interpessoais de desigualdade.

O primeiro livro teórico de Boal, *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas* (2005), foi traduzido em 25 línguas, segundo seu editor brasileiro. Nele, Boal tece também uma crítica contundente ao sistema aristotélico adotado no Teatro ocidental, o qual promove a identificação entre espectadores e protagonista; utiliza-se, assim, dessa identificação para manipular as emoções da plateia, produzindo a catarse, inibindo, então, qualquer possibilidade de insatisfação e, conseqüentemente, de transformação social.

Aristóteles formulou um poderosíssimo sistema purgatório, cuja finalidade é eliminar tudo que não seja comumente aceito, legalmente aceito, inclusive a revolução, antes que aconteça... (...) Se é isto o que queremos, este sistema serve melhor que nenhum outro. Se, pelo contrário, queremos estimular o espectador a que transforme sua sociedade, se queremos estimulá-lo a fazer a revolução, nesse caso, teremos que procurar outra Poética. (BOAL, 2005:91)

Boal acrescenta que a resposta de Brecht a esse problema foi insuficiente. O teatrólogo alemão propôs, tanto na dramaturgia como no trabalho do ator, mecanismos para impossibilitar a identificação aristotélica, no intuito de que o espectador pudesse pensar sobre o que via em cena, emitir uma opinião, e não apenas mergulhar em emoções que fugiam a seu controle. Mas, em seguida, no livro *Arco-íris do Desejo* (2001), Boal reconhece a produção de uma catarse no Teatro do Oprimido, que não visaria ao repouso ou equilíbrio, mas sim criar o desequilíbrio que dá início à ação, livrando o *espect-ator* dos bloqueios prejudiciais à realização dessa ação; efeito, segundo o autor, muito bem-vindo (p.83).

O Teatro do Oprimido desdobra-se em várias modalidades – visando ao efeito terapêutico (*Arco-Íris do Desejo*), dialogando com a política institucionalizada (Teatro Legislativo), mesclando a relação entre vida e ficção (Teatro Invisível). Quanto ao Teatro Imagem, trata este de uma modalidade muitas vezes usada para preparar atores e cenas na realização das outras modalidades; nela, os participantes constroem imagens com o próprio corpo e/ou com o corpo dos outros, de forma a ilustrar um tema ou situação, ou provocando questões surgidas das impressões em relação às mesmas, para uma análise no que tange aos signos e à realidade na dominação.

Ricardo Japiassu, ao abordar diversas metodologias de Teatro para a educação, em seu livro *Metodologia do Ensino de Teatro* (2005), apresenta uma síntese das técnicas de Teatro do Oprimido bastante elucidativa; embora longa, vale a pena registrá-la:

Teatro Jornal – Diversas técnicas simples que permitem a transformação de notícias de jornal ou qualquer outro material não dramático em cenas teatrais; Teatro Imagem – Os espectadores intervêm diretamente usando composições corporais com os corpos dos demais participantes. Pede-se ao participante que expresse sua opinião, mas sem falar, usando apenas os corpos dos demais participantes – para compor com eles um conjunto de “estátuas” que represente seu ponto de vista sobre determinado problema social; Teatro Invisível – Consiste em atuar representando papéis em lugares públicos, sem que haja conhecimento prévio das pessoas que lá se encontram, de que se trata de uma cena teatral; Teatro-Fórum – (...) nesta modalidade, os espectadores atuam. Qualquer pessoa pode propor qualquer solução (para o problema encenado), porém terá de ir até o palco e mostrá-la por meio de atuação cênica; Arco-íris do Desejo – Método de teatro terapêutico desenvolvido por

Boal. Direcionado para a cura de traumas e distúrbios psicológicos ou psicossomáticos das pessoas; Teatro Legislativo – Consiste na apresentação de uma cena de Teatro-Fórum em que através de cédulas os espectadores sugerem propostas de lei sobre o tema da peça encenada e encaminhada para uma célula metabolizadora (composta por entendedores de leis, normalmente advogados) que analisa e sistematiza as propostas que após serem votadas pela plateia são encaminhadas para as casas legislativas com a real possibilidade de se transformarem em leis. Estética do Oprimido – É a fase mais recente do Teatro do Oprimido. Visa desenvolver, nos integrantes de grupos de oprimidos organizados com os quais o CTO trabalha, outras modalidades de criação artística como poesia, fotografia, dança, música, pintura e escultura. A ideia é proporcionar aos participantes o acesso aos meios de produção artística. (JAPIASSU, 2005, p.43-54)

Inspirado numa filosofia marxista, Boal defende que não basta pensar, é preciso agir. A modalidade Teatro-Fórum baseia-se diretamente nessa sua defesa. Consiste na construção de uma peça, ou mesmo um esquete, geralmente resultado de uma oficina, em que um protagonista (um oprimido) deseja realizar algo do qual fica impedido, devido à ação de um ou mais personagens. Tal construção, no primeiro momento, vem apresentada para uma plateia de algum modo interessada no tema; no segundo momento, o Curinga convida os espectadores a entrarem em cena e a proporem, por meio da ação, alternativas possíveis para o personagem, permitindo esclarecer mecanismos de poder presentes na situação, experimentar e buscar saídas, do ponto de vista do protagonista. As alternativas são analisadas pela plateia, composta nesse caso não de espectadores, mas de *espect-atores* – aqueles que veem e agem.

São muitas as questões e as possibilidades que se podem levantar e inventar a partir dessa criação de Boal, a qual, além de concretizar a proposta magna do Teatro do Oprimido, apresenta inovações nas relações cena-plateia, bem como na socialização dos meios de produção teatral.

Mas a professora e pesquisadora Sílvia Balestreri Nunes, em sua tese “Boal e Bene: contaminações para um teatro menor” (2004), ao focar o caráter representativo do T.O., destaca que certo tipo de experiência no fazer teatral, em geral, não tem lugar nas oficinas de Teatro do Oprimido: um sem-sentido, ou um “sem-sentido-já-dado” (p.23). “Parece que tudo deve ser apreensível no TO, não deve haver lugar para a dúvida ou para o inexplicado. Atores, Curinga e, a seguir, o público devem saber muito bem o que está acontecendo e em que etapa. Como dar lugar ao que não possui um modo de apreensão?” (p.24).

Aponta também o caráter de rigidez que consiste na metodologia (o modelo conflito protagonista-antagonista, identificação da plateia com o protagonista e exclusivamente com

ele, etc.) que, apesar de garantir seu funcionamento, ao abrir mão de muitas possibilidades do fazer teatral, acaba reduzindo também as possibilidades do ser social que forja. O modelo propicia aos participantes (atores e público) uma experiência rica em debates através da cena, embora nem sempre abra possibilidades para algo inédito. Nesse sentido, Nunes (2004) chama a atenção para a diferença entre “transgressão” e “ruptura”; esta última seria a possibilidade de “uma outra coisa”, ou “outras coisas”, isto é, invenção de algo novo.

Embora a autora aponte o foco para algo novo, no sentido da estética teatral, quer-se aqui chamar a atenção para o fato de que a rigidez metodológica, a que se refere, também pode vir a tamponar o surgimento de uma invenção no sentido subjetivo. Desse modo, o T.O. significa uma prática do coletivo que prescinde de uma atenção ao singular, ou seja: ao que remete ao sujeito; ao sintoma que se produz perante o mal-estar da cultura.

**3 O USO DO TEATRO, A PARTIR DE JOGOS
TEATRAIS, NA ABORDAGEM DO FRACASSO
ESCOLAR**

O uso do Teatro na educação remonta a uma história milenar. É possível afirmar a presença do teatro, ao longo da história ocidental, com objetivos que visam à transmissão de valores, à sugestão de comportamentos morais, à mobilização política, à denúncia, e até mesmo à transmissão de conceitos. Ao iniciarmos com tal afirmação, partimos de uma análise que transcende a ideia do teatro como experiência estética e evoca o sentido mais próximo da etimologia da palavra. Originando-se²² do verbo grego *Theatsai* (ver, contemplar, olhar), a palavra *Theatron* (τεατρον) pode ser lida como “lugar onde se vê” ou ainda “lugar de onde se (ou a si?) vê”.

Assim, referimos o milenar uso educativo, ao pensar: o Teatro como rito ou representação de um fato, utilizado nas culturas primitivas e verificado nas práticas de comunidades tribais; a prática da encenação de tragédias e comédias na Grécia antiga, que de certa forma consistia em um instrumento educativo comunitário; a sacralidade medieval encenada para a confirmação da fé, bem como sua contraposição leiga e satírica que configurava um elemento constituinte das ações educativas construídas em prol da crítica e da reflexão popular, em relação à estrutura de dominação do sistema social vigente; o teatro que surge com o Brasil a partir de Anchieta; o Teatro Didático de Brecht; o Teatro do Oprimido, de Boal; e mesmo o psicodrama pedagógico.

Assim, esses “modos de ver” foram e são propostos a partir dos diversos “lugares de onde se vê”, proporcionados pela experiência teatral – da plateia, do palco, da produção dramática, da criação cenográfica ou da vivência de Jogos Teatrais.

Apoiando-se nessa vertente, pode-se citar o trabalho (NEVES & SANTIAGO, 2009) que precede a presente Tese, o qual se refere ao registro de uma experiência de intervenção realizada mediante uso de Jogos Teatrais, direcionado a um grupo de crianças elencadas a partir de uma característica comum: o fracasso escolar.

O trabalho partiu de uma demanda de tratamento psicopedagógico, vinculada a seis meninas atendidas em um dos projetos sociais desenvolvidos na cidade de Belo Horizonte, a saber: crianças apresentando queixas escolares, encaminhadas pelas escolas onde estudavam, pertencentes à rede pública de ensino, para atendimento psicoterapêutico e psicopedagógico, a partir da queixa de dificuldades de aprendizagem e distúrbios de comportamento, que culminavam no diagnóstico de fracasso escolar. O trabalho resultou

²² PEIXOTO (1998:12).

numa Dissertação de Mestrado, posteriormente publicada e adotada pelo Ministério da Educação, a fim de compor o rol de obras elencadas para fazer parte do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2010.

Seis meninas com idades entre sete e onze anos, selecionadas e denominadas por certa profissional da instituição como “as piorzinhas”, foram apresentadas, juntamente com suas mães. Estas concordaram e autorizaram a participação das crianças no trabalho que seria semanal, durante um ano; e que este ver-se-ia vinculado a uma pesquisa, a ser posteriormente divulgada, preservando-se a identidade das crianças e demais envolvidos.

As queixas referiam-se à dificuldade na alfabetização, interpretação de texto, cálculos matemáticos, ansiedade, medo da escola, agressividade, entre outros. O quadro a seguir (NEVES & SANTIAGO, 2009:150) apresenta o resumo do panorama apresentado pela escola e pela família:

CRIANÇA²³	QUEIXA DA MÃE	QUEIXA DA ESCOLA
ANTÍGONA	Desinteresse pelas atividades da escola.	Dificuldades gerais de aprendizagem, carência, falta de ajuda em casa, agressividade da mãe.
DESDÊMOMA	Imaturidade, ansiedade e certa passividade.	Lentidão na alfabetização, ansiedade e certa agressividade.
ELECTRA	Nenhuma queixa.	Carência, agressividade, ausência de limites.
JULIETA	Medos e crises de bronquite.	Dificuldade de leitura, escrita e interpretação de texto; ansiedade e exigência excessiva da mãe.
LISÍSTRATA	Desinteresse pela escola, pelo próprio corpo, imaturidade.	Imaturidade intelectual e emocional, baixa autoestima.
MEDEIA	Medo, principalmente de provas.	Ansiedade sufocante da mãe, insegurança e ansiedade da criança.

Quadro 1

Elegeram-se alguns jogos, ao longo do trabalho, referentes à construção de personagens, de histórias, de contextos, tendo em vista a estimulação da capacidade de concentração, da atenção, da solução de problemas com o corpo, da imaginação e da lógica; e, desse modo, objetivando, a partir do uso desse recurso teatral, o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais à construção de conhecimentos.

Vivenciaram-se jogos propostos por Viola Spolin, Augusto Boal, Joana Lopes, Olga Reverbel (autores referenciais no Brasil, embora com propostas distintas entre si), adaptações de jogos propostos por outros autores, bem como jogos elaborados especificamente para esse grupo.

²³ Os pseudônimos foram criados e atribuídos aleatoriamente. Referem-se a personagens femininas da dramaturgia mundial. Entretanto, não existe nenhuma relação contextual entre a personagem escolhida e a criança referida. Sendo “qualquer semelhança mera coincidência”.

Os jogos foram escolhidos e/ou elaborados previamente, a partir das demandas apresentadas e das queixas oriundas de entrevistas com mães ou responsáveis, educadoras e crianças, no intuito de trabalharem-se as demandas pedagógicas das crianças: dificuldades de leitura e escrita, de concentração, de atenção, de realizar cálculos. Muitas vezes foram embasados nas verbalizações surgidas nas conversas ocorridas nos minutos iniciais de cada encontro, ou seja, muitas das atividades foram escolhidas durante o encontro.

Utilizou-se do recurso do Teatro, por meio da vivência de Jogos Teatrais, com objetivos pedagógicos, vinculados à equilíbrio provocada pelo jogo; e ao avanço no uso dos recursos cognitivos pertinentes aos respectivos níveis de escolarização. Na medida em que se alcançavam alguns progressos nos processos cognitivos dessas meninas, novos jogos eram preparados e aplicados de modo a se atingirem os resultados pedagógicos almejados.

No entanto, apesar do objetivo inicialmente pedagógico da proposta, ao longo da vivência dos jogos, as crianças apresentavam temas que geravam impasses e requeriam soluções dotadas de elementos da subjetividade; ou seja, que remetiam a algo de seus sintomas. Portanto, o enfoque pedagógico precisou ser ampliado, ao constatar-se que, com o trabalho de Jogos Teatrais, não se faz possível ater-se a aspectos que não levem em conta a dimensão do sujeito. Algo da subjetividade aparece e, muitas vezes, pede interpretação.

Desse modo, registraram-se consequentes efeitos subjetivos, que permitiram às crianças elaborar algumas questões, por intermédio da linguagem; tais questões, por vezes, eram responsáveis por seus sintomas pedagógicos e geravam situações de exclusão dentro da escola, da família, da comunidade.

O trabalho salientou, portanto, aspectos da cognição e da subjetividade das referidas crianças, os quais significavam os fatores causativos de suas dificuldades escolares na aprendizagem e no comportamento. Na maioria dos casos, a vivência dos Jogos Teatrais revelou-se como um instrumento de intervenção e obteve como efeito a melhora no desempenho escolar e no comportamento das crianças. Tal fato confirmou-se a partir dos depoimentos das famílias, das escolas, e em seus próprios resultados alcançados.

CRIANÇA	DISCURSO DA FAMÍLIA E/OU ESCOLA APÓS O TRABALHO
ANTÍGONA	Recuperou a defasagem na aprendizagem dos conteúdos e avançou para o ano escolar seguinte.
DESDÊMOMA	Passou a demonstrar-se mais participativa e interessada na escola.
ELECTRA	Permaneceu no mesmo quadro.
JULIETA	Perdeu o medo de ler e de frequentar a escola.
LISÍSTRATA	Passou a comportar-se como menina adolescente, cheia de vaidade e novos interesses.
MEDEIA	Superou a ansiedade.

Quadro 2

Conforme se observa no Quadro 2, à exceção de Electra, todas as crianças apresentaram mudanças significativas em relação às queixas iniciais. Cabe ressaltar, no caso dessa criança, não havia concordância entre a opinião da escola e da mãe em relação a seu desempenho. O “não querer saber”, em relação aos sintomas de Electra, refletia em seu comportamento nos encontros – além de não dar conta de formular algo sobre seu impasse na escola, em boa parte do tempo “atuava” de forma repetitiva, sem conseguir endereçar uma demanda de interpretação para a coordenadora das atividades.

Ao final do trabalho, percebendo-se a mudança de posição da maioria desses sujeitos, em relação a seus sintomas referentes à escola, tornou-se possível formular algumas perguntas.

Seria, então, a vivência dos Jogos Teatrais responsável pelo desenvolvimento e estimulação de habilidades físicas e intelectuais, capazes de ampliar as competências cognitivas? Representaria, também, o espaço dos Jogos Teatrais um local de subjetivação, onde a oferta da palavra (além da palavra corporal e musical) pudesse promover efeitos catárticos e associativos, caracterizando uma atividade terapêutica em si? Poder-se-ia pensar, nessa experiência, o Teatro como semblante, quando possivelmente toca o Real? Figuraria o ambiente do responsável pela ministração dos Jogos Teatrais como um lugar de transferência, especificamente distinto dos demais, ocupados pelos pais, professores ou outros participantes da vida das crianças? Poderiam, então, os Jogos Teatrais se verem utilizados pelos espaços educativos, no intuito de promover efeitos positivos em crianças apresentando inadequações no comportamento e dificuldades na aprendizagem, culminando, destarte, no excludente diagnóstico de fracasso escolar?

Diante de tais questões, recorreu-se a referências teóricas produzidas no âmbito da interface entre psicanálise e educação, a fim de se discutirem as características e os efeitos dessa intervenção realizada a partir do uso desses elementos oriundos da prática teatral.

Tornou-se notório que cada criança, a seu tempo, avançara em suas formas de resposta diante dos desafios cognitivos propostos pelos Jogos Teatrais. Entretanto, naquele momento, não foi possível investigar a fundo a gênese dos efeitos pedagógicos dessa prática. Esta consiste em uma das tarefas que se pretende desenvolver na presente Tese.

A partir das contribuições da psicanálise, tornou-se possível pensar os problemas de aprendizagem dessas crianças, os quais não se justificavam em questões tão somente cognitivas ou pedagógicas, mas relacionados à dimensão do sujeito – do sintoma. Entretanto, também não foi possível analisar a especificidade da vivência cênica ensejando possibilidades de retificação da posição subjetiva; outra tarefa que aqui se pretende realizar.

Diante do efeito mobilizador das atividades, provocando a fala coletiva dessas seis crianças, seguida de mudanças nas falas sobre seus fracassos escolares, foi possível perceber que o trabalho com Jogos Teatrais, em diálogo com a teoria psicanalítica, pode se ver utilizado numa perspectiva metodológica como uma intervenção. Configura-se, portanto, um modo se produzir uma Conversação de orientação psicanalítica, com o uso dos recursos teatrais.

Ela consiste em uma hipótese defendida aqui, a partir da apresentação de uma pesquisa-intervenção realizada por meio desse recurso. Para tal apresentação, faz-se necessário descrever as circunstâncias em que foi desenvolvida, bem como os elementos que justificam sua realização: “o cenário”; “a dramaturgia”; “o elenco”.

3.1 O Cenário: uma nova demanda

O Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação (NIPSE)²⁴ vem desenvolvendo há quase uma década, entre outras atividades, pesquisa-intervenção direcionada ao fracasso escolar. Desse modo, atuando em escolas que apresentam sintomas referentes aos problemas de aprendizagem e de comportamento, verificados nas crianças e nos jovens, além do mal-estar manifesto nos docentes. As intervenções seguem um rigor metodológico que parte de Conversações, seguidas de ações que envolvem o uso de Diagnóstico Clínico-pedagógico (SANTIAGO, 2005) e de Entrevistas de Orientação Psicanalítica (SANTIAGO, 2011).

²⁴ Integrante da Linha de Pesquisa “Psicologia, Psicanálise e Educação” do Programa de Pós-graduação em “Educação: conhecimento e inclusão social”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais;

Em 2007, a coordenadora do NIPSE foi convidada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte a construir um projeto de pesquisa-intervenção junto às escolas que apresentaram resultados abaixo do esperado pela rede de ensino. Uma breve descrição desse projeto pode ser encontrada no texto de Santiago, Santos e Vasconcelos (2009), apresentado no 7º Colóquio Internacional do LEPSI-USP²⁵:

Buscando ser mais um meio de intervir no fenômeno do fracasso escolar, tomando-o como um sintoma produzido no interior de uma série de discursos presentes nas práticas escolares, esse projeto foi criado com a finalidade de atender a escolas da rede municipal de Belo Horizonte, selecionadas pela Secretaria Municipal de Educação, frente aos resultados insatisfatórios obtidos em dois indicadores de qualidade da educação: Índice de Desenvolvimento Escolar Básico (IDEB) e Avaliação Censitária (INEP, Prova Brasil). Nesse sentido, o objetivo do projeto é investigar o mal-estar onde ele se localiza, ou seja, na escola²⁶.

A demanda endereçada ao NIPSE consistia, inicialmente, em intervir nas escolas que apresentaram o menor índice de IDEB²⁷ – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nos anos de 2005 e 2007, junto às crianças com três anos de escolaridade que ainda não se encontravam alfabetizadas.

Entretanto, apesar de o foco da intervenção residir nesse público infantil específico, constatou-se nas escolas pesquisadas a existência de uma ou mais turmas de jovens, alunos do 3º Ciclo (7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental), apresentando problemas de aprendizagem e desinteresse em relação aos conteúdos escolares. Explicitavam falta de desejo de saber, bem como um descompromisso com as normas e regras da instituição, gerando-se uma gama de conflitos dentro do ambiente escolar.

Tal constatação surgiu durante as Conversações Diagnósticas, momentos em que se realiza o primeiro encontro com os professores, coordenadores e diretores, quando se analisam os problemas das instituições em foco, então tomadas como sujeitos.

Uma intervenção de orientação psicanalítica, no âmbito da educação, se faz mediante a constatação de algo que não vai bem; ou seja, sintomas que insistem em se inscreverem,

²⁵ Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância. Parceria entre o Instituto de Psicologia e a Faculdade de Educação a Universidade de São Paulo.

²⁶ An 7 Col. LEPSI IP/FE-USP 2009. 8/11 - COLÓQUIO-COMUNICAÇÕES LIVRES. Abordagem clínico-pedagógica do mal-estar das crianças frente às dificuldades escolares. Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032008000100071&script=sci_arttext. Acessado em 31 de maio de 2012.

²⁷ Indicador que mede a qualidade da educação, estabelecido numa escala que vai de 0 a 10. A partir deste instrumento, o Ministério da Educação traçou metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022. A média nacional do Ideb em 2005 foi 3,8 nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Em 2007, essa nota subiu para 4,2. (Site: www.portal.mec.gov.br)

resistindo às mais diversas iniciativas e propostas do discurso pedagógico para eliminá-los ou educá-los. Nessa perspectiva, cada sintoma de uma instituição escolar representa formas variadas de expressão do Real impossível ou do limite do ato de educar; ou seja, refere-se ao inapreensível no processo de transmissão de conhecimentos, em cada época e em cada contexto específico (SANTIAGO, 2011).

Percebeu-se, por meio da fala dos educadores, um sintoma nas escolas em relação aos jovens, ao se apontar um quadro de desistências – diante desses alunos do 3º Ciclo; em relação à participação de suas famílias; ao mesmo tempo em que se percebia uma desistência também por parte desses alunos, a partir da manifesta recusa em relação ao saber.

Portanto, percebeu-se um conjunto de fatores que configuravam um impasse na educação escolar dos jovens, pautado por um ciclo de recusas, gerador de situações de conflito, apontando um sintoma.

Independentemente da demanda escolar, a proposta do NIPSE consiste em intervir no que não vai bem, no que constitui um sintoma. Desse modo, foi proposto desenvolver um trabalho de intervenção também junto aos jovens – turmas do 3º Ciclo em situação de fracasso e conflito na escola.

3.1.1 Em foco: o Conflito

A palavra conflito, de acordo com os dicionários de língua portuguesa, significa oposição de interesses, sentimentos, ideais; luta, disputa, desentendimento; briga, confusão, tumulto, desordem.

O conflito ocorre sempre que há divergência de opiniões. Quem vive em sociedade experiencia situações de conflito; faz parte integrante da vida social – seja contemporânea ou antiga. Mas, em geral, só se percebe o conflito quando este produz manifestações violentas.

O tema do conflito na escola, sobretudo sob o significante violência, vigora hoje nas mídias, nos debates educacionais, nos centros de pesquisa. Chrispino (2007) ressalta que os novos problemas de violência escolar no Brasil são antigos em outros países, como Estados Unidos, França, Reino Unido, Espanha, Chile, Argentina, entre outros. Nestes países, já se registra um conjunto de políticas públicas eficientes, dirigidas aos diversos atores componentes desse complexo sistema que é o fenômeno da violência escolar. Tais países possuem já alguma tradição em programas de redução da violência escolar.

No Brasil, é possível enumerar alguns estudos pontuais até por volta de 2000, aumentando de modo significativo a partir de então²⁸. Registram-se pesquisas relacionadas à violência escolar com enfoque na visão docente²⁹; relacionadas a elementos da comunidade³⁰; referentes ao rendimento escolar³¹; à gestão escolar³²; aos alunos³³.

Segundo Nebot (2000), os conflitos educacionais provêm de ações próprias dos sistemas escolares ou são oriundos das relações que envolvem atores da comunidade mais ampla. Ainda, segundo o autor, podem vir categorizados em organizacionais, culturais, pedagógicos e de atores. Aqui, interessam estes últimos, descritos pelo autor como: os conflitos entre grupos e subgrupos que ocorreram em algum âmbito (turma, corpo docente, direção, por exemplo); em relação aos familiares; e os individuais, em que o causador do conflito recai em um membro da comunidade escolar, muitas vezes estigmatizado pelo todo.

Chispino (2007) defende que o processo de massificação do acesso à escola revela-se o grande causador dos conflitos na educação, uma vez que passa a vigorar a heterogeneidade no alunado – de culturas, de opiniões, de modos de aprender –, sobretudo na escola pública. Para essa autora, a escola não se programou, predominando o mesmo modelo idealizado para um público restrito e similar.

Talvez se possa pensar o conflito como pertinente à interação dos seres humanos – falantes –, que se relacionam por meio da linguagem, a qual encerra em si mesma o mal-entendido. No processo de transmissão que compõe a educação, esse mal-entendido é constituinte; ou seja, nunca se escuta exatamente o que foi dito pelo outro, e sempre se transmite algo além do que se deseja. Logo, a escola é um lugar de produção de conflito.

A Psicanálise aborda o conflito do ponto de vista psíquico, o qual envolve diferentes elementos – desejos, pulsões, sentimentos, representações, estrutura. A concepção freudiana parte do estudo de casos de histeria e constata a presença irremediável de conflitos que fazem do mundo interior um verdadeiro tumulto de contradições que lhe são intrínsecas.

Desse modo, a resolução de um conflito não consiste em procurar silenciar por completo uma pulsão, já que isso dificilmente seria possível, ou mesmo desejável. De acordo com Laplanche & Pontalis, *“a psicanálise considera o conflito como constitutivo do ser*

²⁸ Abramovay e Rua (2002), Ortega e Del Rey (2002), Chispino e Chispino (2002), entre outros.

²⁹ Oliveira (2003); Oliveira (2004).

³⁰ Silva (2004).

³¹ Vale (2004).

³² Carreira (2005).

³³ Ribeiro (2004); Fernandes (2006).

humano, e, desse modo, pode-se sistematizar diferentes tipos em diversas perspectivas: conflito entre o desejo e a defesa, conflito entre os diferentes sistemas ou instâncias, conflitos entre as pulsões, e por fim o conflito edipiano, onde não apenas se defrontam desejos contrários, mas onde estes enfrentam a interdição” (1986:131).

Portanto, para o enfrentamento destes, o sujeito deve se haver com o próprio desejo inconsciente, fazendo-se necessário perceber o conflito dentro do contexto de uma história pessoal para que se possa entender seu papel.

Já para o Teatro, o conflito é o que permite o desencadeamento de uma ação. Numa proposta de improvisação e criação, parte-se de uma situação de conflito para a busca de uma solução cênica, possibilitando uma construção teatral. Nesse sentido, torna-se elemento bem-vindo nessa modalidade artística.

A maioria dos autores defende que, para lidar com o conflito na educação, deve-se aprender o ofício da mediação – procedimento no qual os participantes, com a assistência de uma pessoa imparcial, o mediador, colocam a questão em disputa com o objetivo de desenvolver opções, considerar alternativas e chegar a um acordo mutuamente aceitável. As vantagens da mediação mostram-se numerosas, mas ainda pouco se mensura a respeito dos resultados das ações desenvolvidas no Brasil.

Muitas ações e programas que começam a se delinearem, de modo geral, vêm sustentados em parcerias com as instâncias de defesa social³⁴, colocando a questão do conflito na escola no campo do delito, orientados pelos pressupostos que balizam as condutas policiais. Por vezes, as ações na escola culminam em atos de violência que extrapolam as possibilidades de controle por parte dos educadores, os quais demandam uma intervenção do setor de segurança. Mas Chrispino (2007:6) destaca:

Se o conflito se manifesta de forma violenta é porque já existia antes na forma de divergência ou antagonismo, e nós não soubemos ou não fomos preparados para identificá-lo; além disso, toda vez que o conflito se manifesta, nós agimos para resolvê-lo, coibindo a manifestação violenta, esquecendo que os problemas mal resolvidos se repetem!

Os conflitos em educação perpassam questões relacionadas à aprendizagem e ao comportamento dos alunos – a recusa em relação ao saber e em relação às regras, as quais

³⁴ Em Minas Gerais, desde 2005, o programa Mediação de Conflitos da Secretaria de Defesa Social vem atuando de modo intersetorial. Atualmente, tem seu programa ampliado, em parceria com a Secretaria da Educação com a capacitação de educadores, no sentido de se prepararem para a prevenção e mediação de conflitos na escola.

são atribuídas, muitas vezes, pela escola, às famílias e/ou às demais questões referentes ao ambiente socioeconômico e cultural dos alunos.

As causas não se resumem a fatores objetivos. E a generalização das mesmas por vezes acaba por orientar ações pedagógicas sem maiores resultados, persistindo situações que, não raro, requerem a presença da polícia nos estabelecimentos escolares. Desse modo, culminam, muitas vezes, no adoecimento de educadores e na desistência da profissão.

Este se aponta como um contexto onde se constata a vigência do fracasso escolar. Trata-se de uma gama de conflitos, no que se refere aos jovens e suas relações na escola.

3.1.2 O Texto: a dimensão do problema

E qual discurso vem se produzindo? Faz-se notório que a queixa em relação aos jovens alunos, para além dos locais de atuação do Núcleo (NIPSE), figura nos encontros e congressos científicos de educação, nos noticiários de TV, Internet e jornais impressos, nas manifestações sindicais da classe docente, nas justificativas do que tem sido tratado como Mal-estar Docente³⁵; daí resulta a baixa procura de alunos em fase de vestibular por cursos de graduação vinculados à profissão docente, ou ainda na justificativa de alunos de Licenciatura em relação à desmotivação quanto ao ingresso na profissão docente.

Em 2011, a área de Estudos e Pesquisas da Fundação Victor Civita (FVC) encomendou à Fundação Carlos Chagas (FCC) uma pesquisa³⁶ que mensurasse o interesse dos jovens estudantes do Ensino Médio no Brasil em ingressarem na carreira docente. O estudo trouxe evidências empíricas para o que se revela um fato intuído. Os dados concluíram que apenas 2% dos estudantes trazem como primeira opção no vestibular as graduações diretamente relacionadas à atuação em sala de aula – Pedagogia ou alguma Licenciatura. A pesquisa, patrocinada pela “Abril Educação”, o Instituto Unibanco e o Itaú BBA, ouviu 1.501 alunos em 18 escolas públicas e privadas, contemplando-se as cinco regiões do País.

Segundo os dados da pesquisa, cerca de um terço dos entrevistados cogitou a ideia da docência, mas acabou se afastando pelos fatores negativos ligados à carreira. São eles: baixa remuneração, falta de identificação pessoal ou profissional, desvalorização social da profissão,

³⁵ "A expressão mal-estar docente (*malaise enseignant, teacher burnout*) emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada" (EETEVE, 1999: 98).

³⁶ <http://www.fvc.org.br/pdf/atratividade-carreira.pdf>

más condições de trabalho, desinteresse e desrespeito dos alunos. Vários jovens afirmaram, durante a pesquisa, que não se sentem atraídos pela docência pelo que presenciam nas próprias salas de aula. Tal fato foi ilustrado na fala de um aluno, representante de turma numa escola particular em Campo Grande: “Se quando tenho que falar com meus colegas por cinco minutos já é complicado, imagine o professor, que dá seis aulas de 50 minutos para quem não quer prestar atenção” (pág. 6). Os jovens entendem e mencionam dificuldades recentes, como o aumento da violência e da agressividade.

Segundo o Censo de Educação Superior de 2009, há 55% de vagas ociosas nos cursos de Pedagogia e de formação de professores em áreas específicas – número acima da média das outras carreiras. E a estimativa média de evasão desses cursos alcança 34%.

Esses dados representam um quadro passível de ser compreendido a partir de uma série de fatores de ordem política, econômica, social e mesmo subjetiva. Tais dados são, muitas vezes, isolados e estudados sob o amparo dos saberes produzidos no seio das ciências sociais e humanas. Chama-se a atenção aqui para os fatores relacionados ao comportamento dos alunos na escola, referentes ao interesse pela aprendizagem ou ao desrespeito diante das regras e dos professores.

Cabe destacar que essa visão dos professores, em relação aos alunos, chega a ser construída antes mesmo do contato com eles em sala de aula; fato que traz como suporte o discurso da mídia ou mesmo o discurso científico. A própria psicologia, quando naturaliza e universaliza a adolescência, de certa forma anuncia uma fase do desenvolvimento difícil para os adultos.

Bock (2002) apresenta um estudo que realizou sobre o conceito de adolescência, presente em livros escritos com a finalidade de orientar pais e professores. A escolha dos livros considerou: livros de alta vendagem; livros que contivessem o conceito e as indicações de conduta de como lidar com os adolescentes; livros publicados nos últimos 10 anos. Destaca que a adolescência vê-se, de modo geral, tratada como algo natural, universal e abstrato. Trata-se de uma fase difícil, semipatológica, inerente ao desenvolvimento humano e carregada de conflitos “naturais”. Nos livros estudados, a adolescência foi apresentada por elementos em geral negativos.

Bock salienta, a partir de seu estudo, que o fato de a psicologia manter-se divulgando e reforçando estas visões, em nada contribui para a construção de políticas sociais adequadas à juventude; não ajuda a construir projetos educacionais próprios para manter os jovens na

escola, não ajuda a inserir os jovens nos grupos e nas instituições que mostrem vocação para o debate sobre a juventude. Trata-se de uma visão que impede a construção de uma política social adequada para que os jovens possam inserir-se na sociedade como parceiros fortes, criativos, cheios de projetos de futuro, em nada contribuindo para a minimização das situações de conflito que se avolumam nas escolas.

E, de certa forma, pode-se dizer ainda que as queixas, presentes nas escolas alvo de intervenção do NIPSE, no discurso dos jovens professores e no discurso vigente nos meios de comunicação, vêm endossadas pelos pronunciamentos dos próprios jovens discentes em suas manifestações nas Redes Sociais. Um exemplo refere-se ao Orkut, que durante muito tempo sustentou o título de maior rede de relacionamentos do País³⁷, chegando a contar com vinte e três milhões de usuários brasileiros, em 2009, segundo o jornal virtual Folha Online³⁸. Seu caráter de agrupamento de pessoas a partir de um interesse comum – as comunidades, permitia perceber o discurso dos jovens em relação ao saber. Em 2010, passava de dois milhões a soma dos adeptos às seguintes comunidades³⁹: “Escola é legal, chato é estudar”; “Eu faço prova sem estudar”; “Odeio estudar, adoro escola”; “Estudar é arte, zoar faz parte”; “Tenho que estudar, mas tô na net”.

Partindo desses dados e questões, decidiu-se realizar um levantamento junto a alguns alunos e ex-alunos⁴⁰ de cursos de Licenciatura e de Pedagogia, no intuito de se verificar a dimensão do problema; trata-se de professores iniciando suas carreiras docentes, os quais acabam de chegar às escolas e ocupar uma parte nos sintomas destas.

Nesse levantamento foi possível apreender um panorama da ideia desses novos professores em relação aos alunos, o qual confirma o constatado na pesquisa supracitada, bem como nas Conversações realizadas nas escolas alvo da intervenção do NIPSE. Realizou-se o levantamento, por meio do uso de questionário, via *e-mail*, direcionado a sessenta professores (recém-formados ou em fase de conclusão de curso) sobre seus alunos; como definiriam essa geração de alunos presentes na escola de Educação Básica atualmente?

³⁷ Atualmente, essa modalidade de rede social conta com pouco mais de 6 milhões de usuários no Brasil. Vigorando redes de caráter individual e aplicativos com mensagens privadas e acessos instantâneos em aparelhos de telefone móvel.

³⁸ <http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u361596.shtml>

³⁹ www.orkut.com

⁴⁰ A presente autora lecionou por dois anos na FAE-UFMG, nos cursos de Licenciatura e de Pedagogia; lecionou por cinco anos nos cursos de Licenciatura em Física e em Matemática, ofertados pela PUC-Minas; e está lecionando há três anos no curso de Licenciatura em Artes Plásticas ofertado pela Escola Guignard-UEMG.

Destes, vinte afirmaram não estarem atuando como docentes. Os demais encontravam-se, na maior parte dos casos, atuando com jovens no Ensino Fundamental II (séries finais). A maioria dos alunos que participaram desse levantamento contava com idade inferior a 25 anos e era atuante há menos de três anos em escolas públicas municipais, estaduais, federais e particulares; e lecionavam as seguintes disciplinas: Artes, História, Geografia, Física, Matemática, Química, Português, Biologia e Ciências; professoras regentes também participaram do questionário. Cabe ressaltar que se trata de professores com pouca experiência na profissão e com idades não tão díspares em relação às idades de seus alunos.

Atribuíram aos alunos as seguintes características: desinteresse, indisciplina, descompromisso, sem respeito com o outro (colegas, professores, demais profissionais da escola) e sem perspectivas de futuro. Foram colhidos diversos depoimentos como os que se seguem:

São pessoas que pertencem a uma cultura bastante diferente da minha. Apesar de eu ter sido criada na periferia de SP e estudado em escola pública por toda a minha vida, não reconheço as realidades desses meninos e meninas. A relação entre eles é muito chocante. A forma como falam uns com os outros, como usam o corpo (violência e sexualidade muito presente) e as notícias que trazem de casa, são de um contexto muito difícil e, a meu ver, inadequados. São criados em uma cultura em que alguns conceitos são completamente diferentes do que a sociedade (inclusive eu) conhece. Respeito, amor, justiça e participação social possuem sentidos completamente diferentes daqueles que concebemos. Quando cheguei a essa escola, com toda sinceridade, não consegui enxergá-los, via apenas pessoas desorientadas... hoje já não sei quem está mais desorientada... se sou eu, ou se são minhas turmas. Sinto que eles precisam de ajuda, mas não sei pra que, nem como ajudá-los. (Recém-formada em Pedagogia pela UFMG).

Eu saí da Universidade muito motivada para entrar na escola, mas com um ano de atividade fiquei muito desmotivada. Sinto que o professor passa o ano todo fingindo ensinar alguma coisa e os alunos fingem que estão aprendendo. Muitas vezes me sinto falando para as paredes dentro de sala, como se não estivesse ninguém me escutando. Além dessa preguiça, vejo muita falta de respeito para com o outro, seja esse outro o professor, o colega de sala ou os funcionários da escola. Estou há dois meses em uma escola estadual que tem me deixado muito pensativa. Eu nunca vi nada igual, nessa escola a regra é algo que não existe. Durante dois meses não consegui realizar nenhum trabalho nas turmas de 6º ano. Os alunos faltam só bater no professor, o resto tudo fazem. Entram e saem da sala sem solicitar a permissão do professor e até muitas vezes por aula. Um dia fiquei na porta impedindo uma aluna que entrasse na sala, já que ela não tinha pedido pra sair, ela empurrou a mim e a porta e entrou tranquilamente. Os alunos brigam os 50 minutos da aula, ficam na porrada mesmo, e eu fico esse tempo todo separando brigas. Além de nos responder a todo momento. Acredito que num ambiente desse fica difícil desenvolver alguma atividade. A escola passou a ser um guarda-volumes de filhos, os pais se livram dos filhos deixando-os dentro da escola. A família delegou à escola toda a função de educar. Todos os dias saio triste da escola, tentando pensar numa

alternativa para esses alunos. Acredito que essa escola precisa de ser modificada, reformulada, esse padrão de escola não é para todos, é para alguns. (Recém-formada em Licenciatura em Física pela UFMG)

Há muita indisciplina... bastante! Há alunos que simplesmente cochicham a aula inteira, ou ficam com o fone de ouvido, ou coisa do tipo... alguns poucos ficam passeando em diversas salas durante diversos horários... muita risada, muito tititi afinal... Bem, como eu os vejo... São alunos mais carentes, né... Muitos não estão preocupados em aprender. Acredito que muitos não têm o desejo, ou pelo menos, ainda não despertaram o interesse para um futuro curso superior ou coisa similar. É de certo modo uma geração imediatista. Querem tudo para agora. Querem pontos para agora, sem se esforçar... Querem saber como será a prova antes de verem a matéria... Acredito que muitos perderam a capacidade de sonhar. Acredito muito também (acho que tenho certeza) que sua capacidade de pensar, de questionar, de indagar, está lá embaixo! Alguns se preocupam em "captar informações que podem cair em provas". Muitos não se importam quando tentamos explicar um conceito interessante que enfatizamos que é importante, ou seja, pode ser cobrado em prova ou exercício ou coisa e tal. E depois vêm perguntando sobre coisas que devem cair em provas... Às vezes sinto pena, às vezes compaixão, às vezes raiva, uma vez me estressei... uma garota tentou me passar para trás... (esse é um aspecto importante, perderam o respeito pelo professor hoje). A garota insistiu que eu não havia passado um trabalho e eu disse e bati o pé que havia passado. Com muito custo e um pouco de dureza, fiz ela abrir o caderno e ir me mostrando tudo o que estava escrito... tentou esconder algo... eu puxei a mão dela e vi... era o trabalho que eu havia passado. Outro aluno tentou me oferecer dinheiro para que eu desse nota para ele ser aprovado. Não aceitei, falei que não ajo como a câmara dos deputados, tenho princípios morais, isso tá errado, isso é contra a lei de Deus... aí ele parou. (Recém-formado em Licenciatura em Física pela PUC Minas)

Vejo que há uma geração sem muitos princípios morais, que colocam como prioridade o consumo, o egoísmo, o individualismo e a falta de respeito. Eles não estão interessados em nada, a não ser coisas relacionadas com seus interesses. Vejo nos meus alunos uma busca de provar alguma coisa que não consigo saber o que é, e o porquê disso. (Recém-formada em Licenciatura em Artes Plásticas pela UEMG).

Penso que é uma geração, de forma geral (há exceções), apática perante os estudos, desinteressada com o saber, mas extremamente agitada, avessa à disciplina e à contenção dos impulsos pessoais. Todavia, é também uma geração alegre, bem-humorada e companheira. (Recém-formada em Licenciatura em Letras pela UFMG)

A escola em que leciono é de uma área muito pobre e violenta. Então, meus alunos não têm perspectiva de um futuro, por exemplo, em uma universidade ou com um bom emprego. Eles são muito influenciados pela cultura do funk, tenho várias alunas grávidas, com 15 e 16 anos, além, é claro, da forte influência evangélica (há muitos protestantes pentecostais na escola). Há muita bagunça em toda a escola, o desrespeito é geral e a maioria dos alunos não se interessa pela ciência ou outros conhecimentos que a escola pode oferecer. (Recém-formado em Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFMG)

Eu percebo uma grande dificuldade de disciplina e concentração para a realização das tarefas. Principalmente nos mais velhos, a partir da adolescência. Vejo que eles não têm um preparo anterior para as artes, e como a indisciplina muitas vezes é muito grande, isso dificulta o aprendizado deles. É uma sensação de que não querem saber daquilo. (Recém-formado em Licenciatura em Artes Cênicas pela UFMG)

Os alunos estão super desatentos e desinteressados em relação às aulas, mesmo com aulas que utilizam de recursos digitais são poucos que interagem com o professor. A responsabilidade com o cumprimento das tarefas é praticamente ausente, a maioria não faz os deveres e trabalhos propostos. A maior preocupação deles são as notas, quando vale ponto tudo é feito. (Recém-formada em Licenciatura em História pela UFMG)

Independentemente do tipo de escola o desinteresse é geral, eles se preocupam apenas em passar de ano sem se preocuparem em adquirir conhecimento. Julgam desnecessário qualquer tipo de aprendizado. Pra ser bem sincera, é uma geração que me dá medo porque eles serão nossos futuros médicos, engenheiros, etc. (Recém-formada em Matemática pela PUC Minas)

Desinteresse e desrespeito parecem representar os pontos que norteiam o conteúdo do discurso desses novos professores. Trata-se de um discurso contemporâneo que apresenta uma posição, por parte dos jovens alunos, de recusa em relação ao saber, expressa de variadas formas na escola. Tal recusa, na maioria dos casos, culmina em problemas de aprendizagem e de comportamento; o que, muitas vezes, reflete uma posição de recusa dos educadores em relação aos alunos, à família e à comunidade.

Esse quadro verifica-se nas queixas das escolas investigadas em relação aos jovens do 3º Ciclo. Os alunos são, muitas vezes, citados sob a nomeação de ignorantes, incompetentes, incapazes de apreender os conteúdos escolares, bem como de se enquadrarem nas regras que regem os espaços educativos escolarizados.

3.1.3 O Elenco: um sintoma no 3º Ciclo

Há algo que acontece nesse tempo da trajetória escolar que vem configurando um impasse na educação. Vasconcelos (2010), em sua tese, revela uma estatística dramática em relação a esse tempo escolar na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Aponta uma desinserção dos alunos, em relação à escola, quando revela dados que demonstram um número assustador de alunos que saem do 2º Ciclo, mas não se matriculam no 3º Ciclo. Além disso, aponta a constatação de que, mesmo com políticas de aceleração da escolarização dos alunos, surgidas, sobretudo, quando da implantação da Escola Plural, bem como projetos de reforços, o fracasso dos jovens na escola persistiu.

Várias ações e estratégias vêm sendo construídas para sanar esse impasse persistente. Turmas Projeto, Projetos de Intervenção Pedagógica, Escola da Juventude e Floração foram programas e discursos encontrados nas escolas alvo do Projeto de Intervenção do NIPSE.

Todos esses dados sugerem pensar problemas pedagógicos ligados a esse Ciclo, ou mesmo problemas relacionados à capacidade dos alunos. Entretanto, ao longo dos trabalhos já desenvolvidos pelo Núcleo, vem se constatando que, geralmente, se trata de jovens em pleno uso de suas competências cognitivas e capazes de dialogar e refletir sobre seus resultados alcançados. Demonstram, de fato, um desinteresse pelos conhecimentos escolares e, geralmente, indagam sobre a relevância dos mesmos, bem como do efetivo papel da escola na garantia de um futuro para suas vidas, quando adultos. A escola não consegue responder a essa indagação; e insiste na vaga resposta de que tais conhecimentos lhes serão úteis no futuro, sobretudo, no que se refere ao mundo do trabalho.

Entretanto, essa resposta não parece fazer um sentido visível para os jovens alunos. Esse fato, muitas vezes, vê-se interpretado pela escola como consequência da realidade social que abriga esses alunos. O discurso da escola – docentes e gestores – geralmente se apresenta articulado a partir de ideias cristalizadas que se expressam por meio de certezas, no que diz respeito à realidade cotidiana e ao futuro desses alunos. De modo geral, não aparece o tema miséria nesses discursos, mas surge de modo recorrente a violência, a família desestruturada, a sexualidade precoce e exacerbada, fruto da exposição cotidiana ao obscuro. Tais fatores acabam por configurar o grupo de alunos como pertencente a uma cultura muito distinta da dos docentes; que não valorizaria a escola, a assistência ofertada pelo Estado e não reunindo condições de permanecer dentro dos estabelecimentos escolares – seja por motivos relacionados à aprendizagem, ou ao comportamento inadequado. Por diversas vezes, encontra-se a frase: “A escola não está preparada para receber esse público”.

Mas, o que dizer dos jovens alunos da classe média, que não frequentam a escola pública, e que constam na queixa apresentada pelos novos professores que responderam à pesquisa⁴¹? Não são volumosas as pesquisas que focalizam esse público alvo como objeto, mas os dados do IDEB Brasil apontam que o problema não atinge apenas as classes populares. Pode-se construir uma série de hipóteses para o fato de que existem mais pesquisas referentes aos problemas nas escolas públicas. No presente trabalho, optamos pela hipótese censitária; ou seja: apoiamo-nos ao fato de o maior número de jovens brasileiros, pertencentes à faixa etária e modalidade de ensino foco desta Tese, estar matriculado na rede pública de ensino.

⁴¹ Refere-se aqui à pesquisa apresentada no item 3.2.1

Podemos citar o livro *Juventude de classe média e educação: cenários, cenas e sinais*, organizado por Morgado & Mota (2006), que engloba um conjunto de trabalhos oriundos do Grupo de Pesquisa “Educação, Jovens e Democracia”, do programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Os trabalhos, extraídos, em sua maioria, das dissertações de mestrado defendidas nesse programa, trazem como eixo principal de investigação os jovens de classe média.

Os organizadores abrem o livro, que aborda as práticas transgressivas de jovens da classe média, destacando que “[...] *é mais no noticiário policial que nas páginas acadêmicas que os jovens da classe média podem ser localizados*” (pág. 23); comentam que os levantamentos estatísticos apontam as idades entre 15 e 29 anos como a faixa etária dos jovens mais atingida pela morte por causas violentas: homicídios, acidentes e suicídios, acrescentando que os jovens de classe média vêm sendo incluídos nessas estatísticas.

Presentemente, mais do que presa da toxicomania, mais do que compelida à transgressão pela dependência química, fundamentalmente a juventude de classe média tem sido apresentada como um problema social, pois não há uma necessidade ou causa aparente para explicar, por exemplo, a frequentemente noticiada participação de jovens de classe média em crimes contra o patrimônio (Folha de S. Paulo, 15/02/2000, p. 1-4) ou, então, em crimes contra a vida dos próprios parentes, nos quais o componente financeiro também parece estar presente (Folha de S. Paulo, 9/11/2002, C-3). (MORGADO & MOTA, 2006:12)

No artigo⁴² de Janaína Cristina Marques Capobiano, ao focar a relação entre educação e comunicação, aborda-se o tratamento dado pela mídia às transgressões dos jovens de classe média em contraponto às já corriqueiras e comuns notícias sobre a juventude das camadas populares.

No artigo⁴³ de Maria de Lourdes Sella, relacionado à indisciplina na escola, relata-se uma pesquisa realizada em uma escola particular situada na cidade de Cuiabá-MT. Ao levantar como se manifestava a indisciplina na escola, a pesquisadora colheu o seguinte relato dos entrevistados (diretor e 10 professores):

Como manifestação da indisciplina na sala de aula, os entrevistados apresentaram as seguintes ações: falta de respeito com o professor e os colegas, uso do celular dentro da sala de aula, agressão verbal, uso de palavrões, conversas paralelas sobre assuntos diferentes do discutido pelo professor, execução de atividades diferentes das propostas pelo professor; imitação de animais, assovios e cantigas durante as

⁴² “Educação e comunicação: o jovem no jornalismo impresso”. (Pág. 125-136)

⁴³ “Indisciplina, relações pedagógicas e proposta educacional”. (Pág. 43-57)

explicações dos professores, andar pela sala durante as aulas sem pedir licença, tomar e jogar o boné do colega, atirar bolinhas de papel nos colegas e no professor, alunos dispersos e sem interesse pelas aulas. (Pág. 49)

Fatos e dados citados nesse conjunto de pesquisas, bem como em algumas outras disponíveis para consulta⁴⁴, levam-nos a constatar que as queixas em relação aos jovens alunos não são peculiares às escolas que abrigam as classes populares, mas às escolas que abrigam a faixa etária adolescente. Entretanto, quando a manifestação juvenil de indisciplina ou de recusa ao saberes escolares manifesta-se nas escolas públicas, logo se atribuem os fatos à condição de vulnerabilidade.

Trata-se aqui de algo que parece ensejar consequências geracionais. O jornal “O Globo” publicou em 16/09/12 uma reportagem destacando resultados parciais do estudo “Juventude, desigualdades e o futuro do Rio de Janeiro”, coordenado pelo professor Adalberto Cardoso, do Instituto de Estudos Sociais e Políticos (Iesp) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Estes referiam-se aos dados relativos aos jovens brasileiros, entre 18 e 25 anos, que nem estudam nem trabalham nem buscam emprego⁴⁵. Constatou-se, tomando por base o Censo Demográfico de 2010 (IBGE), que 19,5% dos 27,3 milhões de pessoas nessa faixa etária estão fora da educação formal e do mercado de trabalho.

O professor pesquisador comenta⁴⁶: *“A escola não consegue atrair o jovem, levando a uma elevada evasão escolar. Em consequência, ingressar no mercado de trabalho vai ficando mais e mais difícil”*. Alguns desses jovens constituem hoje alvos das políticas públicas administradas pela Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), criada em 2004. Vinculada à Secretaria-Geral, cabe à SNJ a tarefa de formular, coordenar, integrar e articular políticas públicas para a juventude, além de promover programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados para as políticas juvenis⁴⁷. Tais políticas, na maioria das vezes, visam a oferecer oportunidades para os jovens que se evadiram da escola antes da conclusão do Ensino Fundamental, após um período de fracasso persistente. Parece tratar-se, exatamente, do perfil de alunos que compõem o público alvo do

⁴⁴ “A indisciplina por parte dos alunos é apontada como problema por 64% dos diretores das (escolas) estaduais e 54% das municipais. Nas particulares, a reclamação é de 47% deles”. Dado recolhido a partir de estudo realizado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), sob a responsabilidade da pesquisadora Roberta Biondi, com base em questionários respondidos por diretores de todo o Brasil no Saeb, principal exame de avaliação da qualidade do ensino. (Matéria publicada no jornal “Folha de São Paulo”, de 11/02/08)

⁴⁵ Nomeados pelos pesquisadores de *Geração Nem Nem*.

⁴⁶ Pág. 29 do caderno Economia do jornal O Globo. Rio de Janeiro, 16/09/2012.

⁴⁷ <http://www.juventude.gov.br/sobre-a-secretaria/view>

estudo supracitado. Por que se desinteressam pela escola, recusam a aprendizagem e evadem-se?

As respostas são muitas e também as consequências, ao elencarmos uma delas; o que acaba por acirrar os conflitos e inviabilizar os processos educativos na escola.

Chama a atenção um ciclo de recusa: por parte dos alunos em relação à escola, ao saber, aos professores; por parte dos professores em relação aos alunos, à família, à comunidade; por parte da família em relação à escola.

A recusa (*Verleugnung*), a partir da psicanálise, significa um mecanismo psíquico de relevante importância na estrutura do sujeito. Gustavo Martins, em sua Dissertação de Mestrado intitulada “O que o sujeito recusa quando recusa a escola?”, apresenta um estudo extenso em relação ao conceito nos textos de Freud.

A palavra aparece na obra freudiana desde o início. Toma maior corpo conceitual no texto sobre o Fetichismo [1927], onde Freud estabelece o mecanismo de perversão em frente à castração. Amplia o conceito a partir de seus textos posteriores, embora sem uma finalização de caráter conclusivo.

Segundo Martins (2012), partindo de Freud, o que o sujeito recusa, antes de tudo, é a castração à qual, aliás, já foi submetido. Assim, pode ser pensada como um mecanismo que possibilita ao sujeito não admitir a interdição. Consequentemente, tornando-se alheio às trocas e aos laços sociais que se poderiam ali estabelecer.

Martins (2012) recorre a outros atores que avançam em relação ao estudo de Freud e apresenta uma sistematização a partir da leitura destes.

*Em primeira instância, o que se recusa é a representação da diferença entre os sexos. Trata-se de um mecanismo que, na estrutura neurótica, funciona de maneira acessória e não necessariamente contraditória ao recalque, operando a cisão do eu. Assim, o sujeito se defende das ameaças – a rigor, a castração simbólica ou algo que remeta a ela – por meio de mecanismos distintos. O recalque funda o inconsciente, para onde as representações são forçadas. Por sua vez, os afetos ligados a elas retornam de maneira cifrada. Na recusa (*Verleugnung*), a defesa incide sobre a própria representação esvaziando o sujeito da possibilidade de se inscrever em uma cadeia de significações. Esse tipo de mecanismo, em alguma medida, pode operar em qualquer estrutura psíquica. (p. 71)*

Assim, a ideia da recusa sai do campo da patologia para integrar o rol das possibilidades dos sintomas neuróticos. Desse modo, constituindo uma operação distinta do recalque,

não traz como consequência o desconcertante retorno do conteúdo recalçado. Mas apresenta, por sua vez, como implicação, a carência simbólica e um retorno de manifestações cotidianas de excesso, sem sentido, e que se opõem a possibilidades de organização subjetiva (MARTINS, 2012). Pode-se dizer, a recusa mantém um não-investimento específico de certas representações do mundo exterior, mediante a retirada de sua possível significação.

Nesse sentido, supomos um ciclo de recusa por parte dos atores da escola, o que, muitas vezes, culmina em situações de conflito; e estas, dificilmente, poderiam ser sanadas apenas pela via da norma ou da correção de comportamentos.

A partir do Projeto de Intervenção realizado pelo NIPSE, um volume considerável de jovens que encontramos nas escolas chama a atenção pela postura desorientada em relação aos laços possíveis com o simbólico – a cultura. Paira uma atmosfera de desilusão que se manifesta de diversas formas na escola – da apatia à violência – configurando o fracasso. Uma posição desenlaçada que acaba por angustiar os docentes, que parecem mais nada poder fazer, a não ser queixarem-se desses alunos e, por vezes, nomeá-los com o pior.

Percebeu-se, após algumas Conversações com os docentes, uma repetição: as queixas em relação aos alunos do 1º ano do 3º Ciclo se referem à agitação; aos alunos do 2º ano, se referem à agressividade (também nomeada como violência); e aos alunos do 3º ano, se referem à apatia e desinteresse. Pode-se dizer, esse quadro apresentou-se, de certa forma, em todas as escolas que solicitaram a intervenção do NIPSE, muito embora o alvo das intervenções, como já dito, residia nas crianças com dificuldades na fase de alfabetização.

Os impasses com os jovens, muitas vezes, configuram situações de conflito que acabam por interferir na função maior da escola: a transmissão.

E, pode-se dizer, de modo geral, esses conflitos são de natureza pouco explícita para os atores. Não existe uma causa aparente para tal, nem mesmo para quem atua. Esses casos geram as suposições que, muitas vezes, levam os educadores a atribuírem o fenômeno a algo externo aos sujeitos, numa causalidade (causa-efeito) reducionista que acaba por tamponar algo da subjetividade, impedindo que os atores se mobilizem para o enlaçamento do desejo com o ambiente escolar, nesse sentido, desconsiderando o conflito como algo da ordem de um sintoma.

O sintoma pode ser pensado como uma solução singular que o sujeito encontrou para dar conta de seu lugar no mundo dos falantes. Algumas vezes, essa solução se vê mal sucedida,

inviabilizando certo curso da vida do sujeito; e, nesses casos, verifica-se a demanda de uma oportunidade para sua retificação.

Trata-se de um conceito fundamental na teoria psicanalítica, elaborado de forma não linear nas obras de Freud e Lacan, passando por diversas modificações. Talvez o sintoma possa muito mais ser observado do que precisamente definido.

Pode-se dizer, Lacan acrescenta, à ideia de sexualidade, a de sujeito do inconsciente e, sobretudo e principalmente, a estruturação do inconsciente como linguagem; ou seja, por elementos materiais simbólicos – os significantes, que não portam em si o sentido constituído, mas que se definem como constituintes do sentido. Assim, partindo de Lacan, o inconsciente freudiano seria um sistema de elementos materiais articulados como cadeias, desprovidos, em si mesmos, de significação, estas passíveis de serem produzidas pelo sujeito uma vez constituído. A falta estrutural do Outro da linguagem precisa ser tratada pelo sujeito que, para isso, faz uso do sintoma. Logo, a pulsão, resultante então de uma “montagem gramatical”, confere às propriedades físicas da língua o poder de determinar nosso destino, sintomático em todos os casos.

Não constitui intenção deste trabalho construir uma definição acerca desse conceito a partir da psicanálise, mas sim compreender um impasse vigente no campo da educação, considerando-o como um sintoma contemporâneo. Desse modo, apontando-se aqui um sintoma escolar em relação aos jovens, verificado no 3º Ciclo de aprendizagem.

Partindo desse viés, uma proposta de mediação não deveria visar apenas à obediência às normas e à pacificação das divergências, mas promover a oportunidade de se posicionar o sujeito enlaçado com o Outro da escola – e esta consiste em uma proposta de mediação orientada pela Psicanálise.

3.2 Pesquisa-intervenção por meio dos recursos do Teatro na Conversação

Diante do exposto no item 3.1⁴⁸, em relação aos sintomas das escolas, localizado no 3º Ciclo, foi proposta ao NIPSE a realização de um trabalho com Conversações direcionado a alguns grupos de alunos. Entretanto, em algumas escolas, os jovens não apresentavam desejo

⁴⁸ Sobre a verificação de um sintoma em relação aos jovens e a demanda de uma intervenção.

de conversar e, desse modo, decidiu-se por realizar uma intervenção com o uso de um objeto artístico, lúdico, capaz de propiciar a palavra – o Teatro (com seus múltiplos recursos).

Nesse sentido, o trabalho realizado com as seis meninas⁴⁹ foi convocado para ser desenvolvido junto aos tais jovens. Inicialmente, em duas escolas, e posteriormente ampliado para outras duas, de onde se extraíram registros de processos e resultados descritos e analisados ao longo da presente Tese.

Desse modo, configurou-se uma pesquisa-intervenção, uma vez que, além do objetivo de constatar uma realidade, bem como de aprender sobre tal realidade a partir dos sujeitos envolvidos, ela congrega a aposta numa intervenção nessa realidade. Considera os elementos que possam surgir, capazes de produzir um efeito de mudança de posição por parte dos sujeitos em relação a seus sintomas relacionados à educação escolar.

Rocha e Aguiar (2003), ao considerarem possíveis diferenças entre pesquisa participante/participativa (PP), pesquisa-ação (PA) e pesquisa-intervenção (PI), destacam que a PA é uma forma de PP, embora nem toda PP seja PA; esta última concentra suas preocupações em torno da relação entre investigação e ação dentro da situação considerada, configurando um tipo de PP centrada na questão do agir.

Com referência a Thiollent (1987), Rocha (2001), Brandão (1985), entre outros, acrescenta-se que o fundamental nas pesquisas participativas consiste em que o conhecimento produzido mantenha-se, permanentemente, disponível a todos e possa servir de instrumento para ampliar a qualidade de vida da população. E em relação à pesquisa-intervenção, esta consiste em uma tendência das pesquisas participativas que buscam investigar a vida de coletividades em sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico. *“A pesquisa-intervenção, assim, apresenta caráter desarticulador das práticas e dos discursos instituídos, inclusive os produzidos como científicos, substituindo-se a fórmula ‘conhecer para transformar’ por ‘transformar para conhecer’”* (ROCHA & AGUIAR, 2003)⁵⁰.

Tendo como referência a Psicanálise, Teixeira (2010:28) nomeia esse modelo de investigação como Metodologia em Ato. Partindo do pressuposto de haver, na Psicanálise, uma relação indissociável entre investigação e tratamento, defende que *“o saber que rege a pesquisa emerge como efeito de sua colocação em ato. Por mais que o pesquisador possa se*

⁴⁹ Descrito no item 3.

⁵⁰ Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932003000400010&script=sci_arttext

orientar por algum saber anterior, é o saber do caso no momento pontual de sua colocação em ato que opera mudança”.

Esse é o pressuposto da Conversação. Esta, a partir de uma perspectiva psicanalítica, pode ser pensada como um dispositivo clínico passível de utilizar-se numa pesquisa-intervenção. Foi elaborado por Jacques Allain-Miller nos anos 1990 (SANTIAGO, 2008), possibilitando o exercício da Psicanálise aplicada, ou seja, para além de sua vertente puramente clínica, praticada em consultório.

Sua prática instaura-se a partir dos trabalhos do CIEN (Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Infância), desenvolvidos na França. Mais precisamente, de acordo com Santiago, Miranda e Vasconcelos (2006)⁵¹:

Criado na França, em julho de 1996, com a finalidade de abrir o campo da investigação ao diálogo da psicanálise com outros discursos que têm incidência sobre a criança, o CIEN (Centro interdisciplinar de Estudos sobre a Infância) instaura a prática da Conversação, criando um outro dispositivo de investigação psicanalítica. O objetivo era, por meio de equipes interdisciplinares, "visitar, regularmente, crianças e jovens nos seus lugares onde passam a maior parte de suas vidas, ou seja, a escola" (LACADÉE, 1999/2000). Em sua proposta original o trabalho foi realizado com as crianças e os adolescentes. A aceitação da proposta, bem como as demandas resultantes de seu efeito, fazem crescer o interesse dos docentes pelo trabalho. Atualmente já existem trabalhos de Conversação com professores.

A Conversação constitui uma prática da palavra para tratar as manifestações indesejadas que produzem insucessos e fracassos. Busca-se uma mudança do falar livremente sobre os problemas. O ponto de partida para as Conversações é “o que não vai bem”, formulado por meio de queixas que, no caso da escola, paralisa a ação dos professores e produz identificações indesejáveis para os alunos, seguido da oferta de outro uso da palavra em que a queixa toma a forma de uma questão, e a questão, a forma de uma resposta: invenções inéditas. (SANTIAGO, 2011:97)

A Conversação difere de outras formas de abordagem de grupos justamente por não partir de um saber estabelecido. Não contendo um roteiro prévio, que compreenda um ponto de partida, nem um mapa que permita atingir a chegada, se estabelece de forma a possibilitar efeitos de surpresa, num processo de associação livre coletivizada (MILLER, 2005), em que um

⁵¹ Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100060&script=sci_arttext

significante pode fazer surgir um novo significante, na medida em que os sujeitos não são donos destes.

O grupo, tomado como um sujeito, produz uma fala a partir dos elementos singulares dos participantes, os quais constituem um discurso referente ao todo do sintoma daquele coletivo.

Cabe acrescentar, *“a ficção da Conversação consiste em produzir – não uma enunciação coletiva – senão uma associação livre coletiva, da qual esperamos um certo efeito de saber. Resultando, muitas vezes, em algo novo – um ângulo novo, perspectivas inéditas”* (MILLER, 2005:20).

Assim, considerada uma metodologia orientada pela teoria psicanalítica, enseja uma prática de palavra – proposta, aberta e inovadora. Ou seja, parte de um convite a falar livremente, em determinado lugar, durante determinado espaço de tempo; e traz como aposta a produção de algo novo sobre o sintoma, capaz de provocar uma mudança de posição. Trata-se de movimento de significantes que permite investigar e intervir ao mesmo tempo.

Mediada por um coordenador que ocupa um lugar esvaziado de sentido, embora com um saber suposto pelo grupo, favorece a elaboração do impasse a partir daqueles que de fato sabem sobre o sintoma. Desse modo, partindo da ideia do grupo (da escola) como um sujeito, permite aprender sobre o sintoma e favorecer a retificação daquilo que não vai bem; ou seja, o que inviabiliza a realização da prática educativa.

Geralmente em roda, a construção da Conversação ocorre em torno de um vazio, ao redor do qual e com o qual se convida a uma nova organização. Assim como no Teatro, onde o palco – lugar essencialmente vazio – permite infinitas criações, convoca o uso da palavra.

A pesquisa-intervenção à qual se refere a presente Tese visou a ofertar a palavra por meio dos recursos do Teatro introduzidos na realização da Conversação. Portanto, não configura uma intervenção com Teatro, e sim um modo de realizar Conversação com a introdução desse recurso.

A prática da Conversação, com o uso do Teatro, permite a participação dos múltiplos recursos que envolvem essa arte – a construção dramatúrgica, a construção de personagens, a improvisação, a interpretação ou a representação⁵². Tais recursos são geralmente explorados e propostos a partir de Jogos Teatrais.

⁵² Trata-se aqui da representação como a “mostração” de um elemento, referente a um objeto ou a um personagem, para que a plateia possa interpretar; e a interpretação como um modo singular, do ator, de compreender e transmitir sua compreensão acerca desse elemento.

Teatro propõe ação; o jogo propõe uma ação que inova – inovação. Assim como o Jogo Teatral espera a solução cênica para um problema/conflicto posto para e pelos participantes, a Conversação se abre para a surpresa, para a invenção e para a criatividade. Aposta numa solução singular – do grupo e de cada sujeito – de modo que esse sujeito, autor e ator de seu sintoma, possa posicionar-se de outro modo distinto, a partir de alguma retificação no campo da “outra cena”. Teatro e Conversação, pela via da palavra, convocam o sujeito ao trabalho.

Cabe anunciar que, em muitos autores, encontram-se as expressões Jogo Dramático e Jogo Teatral, ora como sinônimas, ora ocorrendo diferenças entre ambas. Tanto no Jogo Dramático como no Jogo Teatral o processo de representação dramática ou simbólica, na qual se engajam os jogadores, desenvolve-se na ação improvisada, e os papéis de cada jogador não se estabelecem *a priori*. Significam experimentos com a vida, aqui e agora: o contato com a natureza dos objetos, as probabilidades e os fatores limitativos dos eventos, bem como o desafio da memória, do pensamento e da precisão.

Entretanto, o presente trabalho opta pela expressão Jogo Teatral que, em particular, se define como explicitamente dirigido a observadores, ou seja, pressupõe a existência de uma plateia. Para tal, o grupo divide-se em equipes que se alternam entre jogadores (atores) e observadores (plateia), enquanto, no Jogo Dramático, todos são participantes da criação imaginária, ou seja, todos são atores.

De modo geral, a prática dos Jogos Teatrais inclui: o acordo grupal, a realidade a ser jogada, estabelecida entre os atores e a plateia, e a estrutura do jogo, geralmente determinada pelos aspectos onde (o ambiente onde se passa a ação), quem (os personagens) e o quê (as ações dos personagens).

Partindo-se do pressuposto de que o Teatro é a arte que mais convoca os múltiplos recursos do sujeito, sua prática pode ser pensada como espaço de cognição (imaginação, metáfora) – que favorece a possibilidade de construção e de globalização dos conhecimentos; e como espaço de expressão da subjetividade (palavra/corpo, palavra/voz, palavra/expressão, palavra/movimento) – favorecendo o desenvolvimento pessoal e do grupo. Ambos (cognição e subjetividade) mostram-se importantes para os processos educacionais.

Nesse sentido, a intervenção com Teatro e Conversação, oferecida pelo NIPSE, orienta-se pela teoria psicanalítica e se apresenta como instrumento reeducativo e terapêutico, ao mesmo tempo. Além de permitir aos jovens a construção de alguns conhecimentos importantes para aplicação na esfera da aprendizagem, configura-se como prática de

explicitação do desejo (ética do desejo), diferentemente da prática de grupo vinculada à correção social.

A Intervenção oferece uma oportunidade para que algo da subjetividade possa introduzir-se e circular no discurso dos participantes do grupo. Desse modo, possibilita e convoca a palavra e seu efeito mobilizador, transformador e, de certo modo, libertador, quando possibilita a desalienação de sujeitos identificados por um discurso cristalizado sobre seu fracasso, causador de uma situação de opressão velada. E nessa medida pode ser pensada como pertencente ao campo da Conversação, uma vez que configura um espaço onde os efeitos do sem-sentido da língua podem operar (SANTIAGO, 2009).

Pode-se citar algumas pesquisas já desenvolvidas no campo da educação a partir das Conversações de orientação psicanalítica; entre elas, Casarotti (2009), Miranda (2006; 2010), Vasconcelos (2010) e Santos (2009). Tendo também como referência tais pesquisas, supõe-se que a intervenção a partir do encontro Teatro e Conversação possa nos ensinar algo sobre esses jovens e seus sintomas, ou mesmo produzir algum efeito sobre os mesmos – na esfera da cognição ou da subjetividade – a partir da linguagem.

Faz-se necessário destacar que a linguagem, para a Psicanálise, não constitui somente um instrumento de expressão, mas também um recurso do ser falante que, paralelamente à comunicação, introduz uma falta naquilo que se encontra fora do simbólico e da própria linguagem – o Real.

Desse modo, os processos psíquicos compõe-se não somente por construções cognitivas, como também por elementos que constituem o inconsciente. Difícil definir essa palavra, esse (não) lugar, ou mesmo precisar esse conceito psicanalítico. Não se trata de um órgão, como o fígado ou o pâncreas, mas sim o resultado do encontro do sujeito com o outro portador da capacidade de atender às suas necessidades iniciais, as quais só ganham sentido na esfera psíquica pela linguagem.

O inconsciente para Freud, portanto, supõe-se a partir dos elementos que produz; sobretudo os sintomas. O sujeito da Psicanálise é o sujeito do inconsciente – estruturado como uma linguagem –, constituído no simbólico, enquanto o eu constitui-se na relação imaginária com o outro, o semelhante. Por meio dos sentidos dados pelo imaginário e pelo simbólico tenta-se dar conta do Real, do que se põe fora do sentido.

A Psicanálise aposta na palavra. Enfatiza a importância da escuta, do convite à fala, uma vez que as palavras tecem o discurso que faz laço social, envolvendo-nos nele. O Teatro

evoca a palavra. Sobretudo nos Jogos Teatrais de improvisação, algumas atividades podem vir a significar um convite a que o sujeito da experiência possa tomar distância da coerência, como condição de poder bem dizer, algumas vezes, da verdade do sintoma. Desse modo, assim como no consultório do analista, o espaço da criação cênica pode ser pensado como um lugar de se desfazer desses laços da coerência do sintoma para, na linha de um novo laço nesse lugar do desenlaçamento, dar conta de elaborá-lo.

A Intervenção, desse modo, apresenta-se como uma possibilidade de ofertar a palavra aos jovens por intermédio dos jogos que envolvem a prática teatral: além de improvisação, de construção de personagens, de desmecanização vocal e corporal, de encenação; portanto, a oferta de um cenário em que algo da subjetividade – ou seja, um elemento extremamente singular – possa introduzir-se e circular no discurso dos participantes do grupo, questionando identificações alienantes e sintomáticas. E, assim, configurando-se como uma oportunidade de se fazer tocar pelos significantes uns dos outros, de modo a construir algo novo, perspectivas inéditas. Este trabalho aposta no efeito mobilizador, que abra alguma possibilidade nova, fonte de laço social.

Trata-se aqui, então, de um Teatro-Conversaão, um dispositivo que, a partir de sua potência cênica e de linguagem, instala um modo de operar em frente ao sintoma num trabalho coletivo. Tal dispositivo, portanto, pode adentrar as escolas como alternativa de oferta da palavra e, assim, dizer do conflito, interrogar, localizar e enlaçar o desejo.

4 TEATRO-CONVERSAÇÃO NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO

No artigo⁵³ de preparação para o PIPOL 4 (4º Encontro Americano/ XVI Encontro Internacional do Campo Freudiano, 2010), Jacques-Alain Miller comenta o trabalho da Psicanálise aplicada ao social, a partir de uma modalidade distinta do “enquadre”, ou seja, do modelo psicanalista-consultório-paciente, destacando que os efeitos psicanalíticos não resultam apenas desse modelo. Os efeitos resultam do discurso, da instalação de coordenadas simbólicas por alguém que maneje a transferência produzida nesse lugar.

A partir dos conceitos lacanianos, como o de ato analítico e de discurso analítico⁵⁴, Miller afirma ser possível conceber o psicanalista como objeto nômade e a Psicanálise como uma instalação portátil, susceptível de se descolar para novos contextos, sobretudo para as instituições, onde os efeitos se produzem independentemente de uma clara autorização, nestas, de um lugar analítico.

Esse lugar analítico possível na instituição é o que Miller chama Lugar Alfa, o qual, diferentemente de local de escuta, significa um lugar de respostas, onde, mediado pela transferência, o falar à toa possa assumir a forma de questão e a própria questão a forma de resposta (saber inconsciente), a partir do ato interpretativo.

A partir dessa colocação de Miller, propõe-se tomar o Teatro-Conversaão não apenas como uma intervenção pedagógica capaz de permitir aos alunos globalizar conhecimentos e de ampliar as possibilidades cognitivas a partir dos recursos imaginativos; mas também como uma instalação portátil que, enquanto um Lugar Alfa, mobiliza os sujeitos engajados na ação cênica, de modo a produzir uma questão e uma resposta, mesmo que não instituída essa tarefa. A não-instituição desta é também constituída pela proposta cênica *a priori*, não terapêutica.

Nessa perspectiva, o Teatro-Conversaão ambiciona abordar os sintomas escolares, aprender com os sujeitos da escola e provocar mudanças nas situações de aprendizagem, de conflito ou de desinserção. Configura-se, portanto, um modo de pesquisa-intervenção, de orientação psicanalítica, no âmbito social.

⁵³ Disponível em: http://ea.eol.org.ar/04/pt/template.asp?lecturas_online/textos/miller_hacia_pipol4.html

⁵⁴ A partir da leitura de Sônia Vicente, em *O Ato Analítico*, poder-se-ia pensar o ato analítico como o que toma lugar de um dizer ordenando um fazer, com a responsabilidade de colocar em trabalho a transferência. E o analista, no discurso analítico, como quem, ocupando o lugar de semblante (de um sujeito que sabe), maneja a transferência a partir da causa analisante, para fazer aparecer o sujeito - do inconsciente “que não é”, e que assim necessita do ato para que aí se faça possível uma invenção.

Cabe destacar que este (social) significa um termo usado em sentidos diversos e de conceito difuso pelos vários campos do saber.

O Teatro do Oprimido, sistematizado por Boal, também reivindica a intervenção no âmbito social, referindo-se a este como a organização dos humanos a partir de classes, modos de produção e de ação na estrutura vigente. Sob a coordenação/facilitação do Curinga, a ideia consiste em que o espectador ensaie sua própria revolução, sem delegar papéis aos personagens, de modo a conscientizar-se de sua autonomia diante dos fatos cotidianos, em prol de sua real liberdade de ação, passando a *espect-ator*.

O Centro de Teatro do Oprimido, como instituição, estabeleceu-se no Rio de Janeiro em 1996 a partir de preceitos bem definidos:

MISSÃO: Promover o fortalecimento da cidadania e a justiça social através do Teatro do Oprimido, como meio democrático na transformação da sociedade. VISÃO: Atuamos para que as camadas oprimidas e marginalizadas da sociedade se afirmem como produtoras de sua própria arte e protagonistas de suas vidas. VALORES: VIDA (...); ÉTICA; SOLIDARIEDADE - Temos um compromisso e obrigação ética com os oprimidos. A solidariedade é a força do método. Quando nos associamos a uma causa, estamos apoiando e sendo corresponsáveis por ela. ESTÉTICA - A capacidade humana de inventar, imaginar e transformar através da Arte é infinita, ajudando o ser humano a se redescobrir e ganhar força para lutar. DIÁLOGO - Acreditamos no diálogo como meio na busca da paz. Queremos um mundo pacífico, mas jamais passivo⁵⁵.

É evidente seu teor político e sua intenção transformadora da lógica organizacional calcada na desigualdade de oportunidades; além disso, mantém sua dimensão política, no sentido de ver sua prática realizada em 70 países, em todos os continentes, em instituições e movimentos sociais, a partir de grupos multiplicadores.

O Teatro-Conversa o recorre a esse legado de Augusto Boal a partir dos jogos por ele sistematizados, de recursos c4nicos nem sempre comprometidos com a constru o de um produto est4tico a ser espetacularizado, bem como da defesa do efeito transformador do teatro. Adota, por4m, como refer4ncia a orienta o psicanal4tica, para a qual n4o h4 distin o entre a realidade ps4quica e a realidade social; a realidade ps4quica 4 a realidade social.

E no fundamento da realidade social h4 a linguagem enquanto estrutura que emerge da l4ngua que se fala sob o efeito da rotina do laço social. 4 a rotina social que faz com que o significado possa preservar um sentido, o sentido que 4 dado pelo

⁵⁵ Dispon4vel em: <http://ctorio.org.br/novosite/quem-somos/historia/>

*sentimento de cada um de fazer parte de seu mundo, ou seja, de sua pequena família e do que a rodeia*⁵⁶.

Aproxima-se do Teatro do Oprimido na medida em que se aplica ao coletivo presente no espaço institucional – escolar. Mas a intervenção sobre algo que não vai bem concerne especificamente ao que a Psicanálise considera como sintoma.

Desse modo, pensa o coletivo como um sujeito (determinada escola, determinada turma de alunos, determinado grupo na escola) de sintomas; e intervém no coletivo no sentido de apreender o singular, propiciar invenções particulares, surpreender-se com o novo, permitir a produção do saber inconsciente, localizar o desejo, aprender. Parte-se do pressuposto: o conflito é social; a solução é singular.

No Teatro-Conversaão, a Conversaão apropria-se do recurso artístico, favorecendo a possibilidade de construir algo em torno do vazio (*das Ding*), sem ignorá-lo ou tamponá-lo com um saber absoluto. A arte permite uma mobilidade diante do Real, a partir de uma porta sempre aberta para uma saída possível.

Tal como propõe o teatrólogo Peter Brook (2011), para o sujeito, concebe-se que o Teatro é vida. O espaço vazio, proposto pelo Teatro, é onde se busca inserir uma representação de vida. O vazio desse espaço nos mobiliza para a criação de modos e formas distintos da lógica da realidade. Nesse ponto, insere-se a possibilidade de promover o Teatro-Conversaão.

Considerando essa proposição, o Teatro-Conversaão convoca os espectadores do discurso da escola a serem atores. E, nessa posição, tais protagonistas podem trazer a chance de se interpretarem, rever o discurso ou apenas reproduzi-lo. Essas possibilidades podem ser ilustradas em dois episódios, ocorridos em duas propostas de Conversações realizadas com jovens, pelo NIPSE, numa escola da rede pública de Belo Horizonte, na qual se realizaram intervenções em todas as turmas do 3º Ciclo.

No primeiro episódio, numa das sessões de Conversaão, os jovens decidiram encenar um julgamento de um ato inadequado, ocorrido com alguns integrantes da turma, o qual gerou sanções por parte da diretoria da escola. Esse momento da encenação permitiu que os jovens se interpretassem, no que se refere ao ato, durante a cena, uma vez que esta significava um instante distinto da vida.

⁵⁶ MILLER, Jacques-Alain. Rumo ao PIPOL 4. Disponível em: http://ea.eol.org.ar/04/pt/template.asp?lecturas_online/textos/miller_hacia_pipol4.html

No segundo episódio, a proposta de intervenção reuniu alguns jovens agrupados a partir de um ponto comum. Diante disso, os alunos “atuaram” exatamente a partir da realidade em que a escola os reconhece, não havendo espaço para a possibilidade de algo novo, distinto do que é cotidianamente enunciado.

Passar-se-á à descrição desses dois episódios.

a) A Balança⁵⁷

A Turma B, turma de 2º ano do 3º Ciclo, foi uma das indicadas pela equipe da escola para a Conversação, por ser considerada “problemática”: a bagunça na sala de aula, as conversas constantes, as brincadeiras e mesmo as agressões durante as aulas vinham tornando impossível o trabalho com os conteúdos, gerando visível desconforto para os professores.

Pôde-se perceber uma turma numerosa, heterogênea no que se refere às idades, e agitada; todos falavam ao mesmo tempo e o tempo todo – um constante tumulto. Um grupo de meninas descreve-se como cansadas e desanimadas com a bagunça da turma: “É o tempo todo assim.”

O primeiro encontro – *Sobre os problemas: Interdição do dizer/ “não posso falar”*

Iniciou-se o primeiro encontro propondo como tema de conversa as perguntas: “O que para vocês é um problema? Vocês têm problemas? Onde? Com o quê? Com quem? Têm problemas com a escola? O que podem dizer sobre os problemas apresentados pela escola em relação à turma?”

As respostas surgem em forma de algazarra no lugar de palavras; e de um blá-blá-blá de corpos e conversas, demonstrando que uma língua não serve apenas para comunicar, mas para gozar, ou seja, inscrever um modo de satisfação.

⁵⁷ Essa experiência encontra-se descrita no artigo “Crianças impelidas a serem juridicamente responsáveis: Quem as autoriza?”, disponível em: BRISSET, Fernanda Otoni; SANTIAGO, Ana Lydia; MILLER, Judith (Orgs.) *Crianças Falam! e têm o que dizer: experiências do CIEN no Brasil*. BH: Scriptum, 2013 (p. 101-105).

Era preciso um tempo para que uma nova palavra tomasse lugar nessa agitação. O silêncio teve como efeito a produção, por parte da maioria dos alunos, da enunciação de que não tinham problemas; ou, quando tinham, que não poderiam falar.

O segundo encontro – *O problema é com o Outro*

No segundo encontro, também pautado pelo tumulto e algazarra, escolheram por enfatizar os problemas vigentes na relação professor/aluno.

O problema deles referente ao Outro se apresenta na forma de: “o problema é o Outro”: a escola, os professores e a forma de eles transmitirem as matérias. Colocamos para os mesmos a queixa da escola em relação às dificuldades em dar aulas naquela turma, em função da bagunça. Eles concordam com a fala da escola, mas revelam impossibilidade ou a dificuldade em agir de modo diferente.

O terceiro encontro – *A balança: equilíbrio do gozo*

Os alunos iniciaram indicando certa culpa dos professores em relação à bagunça na sala de aula. No meio de todas as acusações a esse Outro da escola, alguns alunos diferenciam dois tipos de professores: os que, no meio desse caos, conseguem montar uma organização e trabalhar a matéria; e aqueles que, em frente ao caos, recuam e respondem do mesmo lugar.

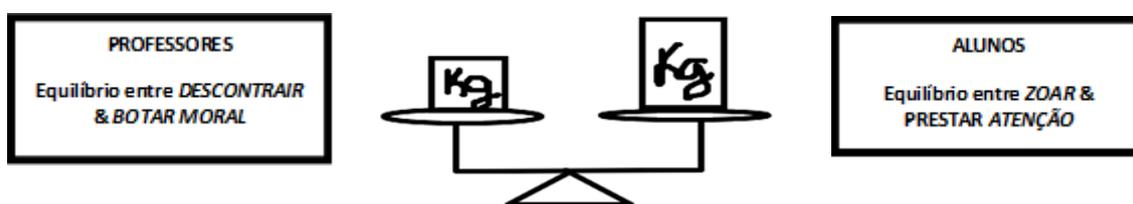
É o que aparece na fala de um aluno: “Tem professor que ensina e quem quiser aprende, e tem professor que sabe o momento de descontrair e de botar moral”. Essa constatação faz surgir, do lado deles, um ponto de amor ao Outro: “Ah, mas estes que conseguem ensinar, nós gostamos deles. É diferente, não vale!” Foi importante dizer a essa turma que, com certeza, a aprendizagem se faz via amor, sendo assim: “Isso valia sim e pode ser levado em conta”.

Um aluno pontua que, da parte do professor, para conseguir ensinar, este deve encontrar um equilíbrio entre saber descontrair e colocar moral. Diante disso, todos citam o professor de História como aquele que consegue tal equilíbrio e que, com ele, conseguem aprender.

Uma menina diz que “tem aluno que não sabe entender que descontrair não é bagunça”. Outra diz que “o aluno tem que saber a hora de zoar e a hora de prestar atenção”. Chega-se à conclusão de que também deve haver um equilíbrio por parte dos alunos.

Deduz-se, então, que se trata de uma balança: de um lado, os professores, que devem saber a hora de descontrair e a hora de botar moral; e do outro, os alunos, que devem saber a hora de zoar e a hora de prestar atenção.

A balança, então, foi por nós desenhada no quadro da sala, onde se destacou a fórmula, por eles elaborada, para se alcançar tal equilíbrio.



Foi possível extrair alguns elementos significativos a partir deste encontro; embora os resultados fossem colhidos em meio a um caos persistente durante todo o período do trabalho.

O quarto encontro – A balança: justiça/direito de dizer

Neste encontro, que se inicia em meio ao tumulto e à agitação costumeiros, pontuamos a balança concluída no encontro anterior. A conversa não circulou. Até que, em meio ao tumulto (“caos normal”), um aluno comenta que há alguns dias o colega havia batido na professora.

A condutora da Conversação pede que ele esclareça melhor essa colocação. Ele não dá prosseguimento.

Outro aluno interfere e esclarece que um dos colegas acertou uma almofada na cara da professora de Português, na Biblioteca. Este, o autor do ato, se defende dizendo (também em meio ao tumulto) que não fora por querer. Outro acrescenta: “Ah! Mas a professora é chata!” Uma das meninas, do grupo das incomodadas com a bagunça da turma, pontua que isso – o fato de a professora ser chata – não justificaria jogar uma almofada na cara dela. Outra

ainda pontua que, mesmo tendo sido sem querer, o colega era culpado pelo ocorrido. Tal acusação faz retornar a agitação.

Propôs-se então simular um julgamento para o caso, uma vez que havia uma série de fatos, informações e opiniões distintas envolvidas. Uma aluna, imediatamente, se espanta e comenta que julgamento era algo direcionado a quem cometera um crime. Esclarecemos que podemos propor um julgamento para pequenos atos, pequenos delitos e também para coisas muito graves. E que, em todos os casos, o acusado tem direito de se defender, as testemunhas de se pronunciarem e o coletivo de decidir.

É desenhada uma nova balança no quadro, desta vez representada como símbolo da justiça.



Nesse momento fazia-se necessário introduzir um tempo de compreender, antes que, tensionados pela pressa em concluir, eles dessem o veredicto. “O que de fato se passou? O que cada um tem a dizer sobre o fato?” A partir do símbolo da balança, fizemos a proposta de então realizar a “encenação de um julgamento” referente ao ocorrido, como forma de retomar a conversa: construir-se-ia, cenicamente, um Tribunal para o “caso”, do qual todos eles poderiam participar. Dar-se-ia o direito de acusação, de defesa e, ao final, eles – como Júri Popular – decidiriam. A maioria topou; inclusive o aluno mais diretamente envolvido no fato – o “Réu”.

Surpreendentemente, em meio ao tumulto, começaram a organizar as carteiras e a definir os papéis. Fizeram plaquinhas com folhas de papel para colocar sobre as carteiras, identificando os personagens. Parecia ser esta a primeira vez, durante o trabalho, que toda a turma se empenhava e direcionava a atenção para algo comum a todos.

A grande maioria da turma conhecia todos os componentes de um Tribunal – Juiz, Promotor, Advogado de Defesa, Júri, Testemunhas, Escrivão.

As participações:

- **O Réu:** o próprio jovem envolvido no incidente.
- **O Juiz:** uma das meninas que se queixava da bagunça da sala.
- **O Promotor:** vários quiseram este papel, mas o mais “falante” da turma o assumiu.
- **Testemunhas** (de defesa e acusação): alunos que se achavam presentes no momento do ocorrido.
- Um aluno resolveu ser o **Advogado de Defesa**.
- E o restante se dividiu em **Júri** e **plateia** (a qual se manifestou durante todo tempo emitindo opiniões – em meio ao tumulto).
- **Escrivão:** uma das condutoras convidou determinado jovem, um que ficava durante todo o tempo operando o celular e com a mochila nas costas. Ele disse que não queria ser o escrivão porque não gostava de escrever. Ela então sugeriu que ele o fizesse por meio de desenhos. A partir de então, durante o julgamento, esse jovem desenhou o delito, emitiu opiniões, participou e até tirou a mochila das costas.

Jota, um jovem indicado pela escola como um dos alunos-problema, chamou a atenção pelo fato de não se pronunciar em nenhum momento; não conversar; não participar do tumulto; não participar de nada!

Inicia-se o julgamento em meio ao tumulto. A juíza pede silêncio, coloca ordem no recinto e dá a palavra ao Réu, o qual (sem tumulto) relata o ocorrido. Diz que foi atirar a almofada, de brincadeira, na colega, durante uma atividade na Biblioteca; a colega se abaixou no momento e a almofada atingiu a professora que se achava logo atrás dela.

O advogado de defesa rebate que ele não era culpado, pois não revelou intenção de atingir a professora. Já a acusação alega que ele queria atingir a colega; e que nisso ele era culpado.

O advogado de defesa então responde que o que se julgava ali era o caso da professora e que, neste, ele não tinha culpa; ocorrera um simples acidente.

Alguém da plateia complementa (uma das meninas que se queixa da bagunça da sala) que a Biblioteca não é lugar de fazer esse tipo de brincadeira; e que nesse ponto já se

caracterizava o erro. As opiniões se dividiram nesse momento e um “burburinho” tomou conta do recinto.

A Juíza pede silêncio. O burburinho continua. Propôs-se a continuidade do Julgamento e o resultado dos votos na Conversação seguinte.

Sentença: “Apesar de um quase empate, o Réu foi considerado culpado”.

A condutora então conclui, devolvendo-lhes os fatos descritos por meio de seus discursos: o jovem estava na Biblioteca onde jogou uma almofada para acertar a colega – ato indevido em local indevido – e, por acidente, atinge a professora (o delito em questão). Em seguida, propõe a votação secreta do Júri. Entretanto, todos os alunos – que quiseram – votaram.

O quinto encontro – *Do que dizer?*

Apesar do envolvimento dos alunos no encontro anterior, não houve nesse encontro movimento algum por parte deles para a continuidade do julgamento. Nem se interessaram pelo resultado/sentença. Pareceu que o caso ficara “resolvido”.

Outra conversa desenvolveu-se nesse dia: menos tumultuada! Apenas Jota, que pela primeira vez pronunciou alguma fala, relatou a conclusão do caso e emitiu sua opinião de forma organizada: “O Réu era culpado por um lado (atitude na Biblioteca e atitude diante da colega) e inocente por outro (não teve a intenção de atingir a professora)”.

A encenação do julgamento possibilitou questionar as identificações alienantes e sintomáticas que eles próprios conferiam uns aos outros e, assim, algo de diferente pôde se colocar em jogo. A Conversação, a partir do que se colocou em cena, abriu um caminho entre a “regra cega e a lei da linguagem”. Após se esvaziarem da queixa, bem como da acusação em relação ao Outro da escola – professores e colega – aparece algo em que se veem diretamente implicados. E agora, sobre o que dizer? Esse encontro terminou sem muita conversa.

O recurso cênico, que surgiu de forma inusitada, sem programação prévia no trabalho, pareceu constituir um instrumento muito eficaz de intervenção quando, claramente, propiciou o investimento no uso da palavra por parte daqueles jovens. Tal recurso possibilitou a articulação simbólica para a produção de uma fala acerca de algo que remete a um sintoma. Lacan adverte que o sintoma se constitui, caso o sujeito se aperceba do mesmo, identifique-o, assimile-o e fale sobre ele. Só assim o sujeito pode se posicionar de outro modo.

O ato, ao ser posto em cena pelos alunos nessa Conversação de modo distinto da realidade, permitiu um espaço vazio onde se pôde produzir algo novo, uma invenção inédita – os alunos, desalienados dos personagens que lhes são conferidos pela escola, trouxeram a surpresa de se interpretarem e elaborarem o referido ato.

b) Só os Demônios!

Em outro episódio, ocorrido na mesma escola, um dos trabalhos realizados consistiu na organização de um grupo de jovens considerados pelos gestores e seus professores como os maiores desafios da escola; eles cursavam o 1º, o 2º ou o 3º ano de 3º Ciclo.

Desse modo, 25 alunos foram encaminhados para participarem do primeiro trabalho, sistematizado, de intervenção a partir do Teatro-Conversação. Não foram indicados como a pior turma da escola, mas, embora não se dissesse a eles, indicados como a turma dos piores alunos da escola, a partir do ponto de vista dos docentes. No primeiro encontro, após conhecerem a proposta do trabalho, estes decidiram pela participação ou não.

Entretanto, não foi possível nem mesmo conversar. Quando os alunos se olharam (3 meninas e 22 meninos), reconheceram o ponto em comum que os reunia ali; e um gritou: “Nossa, só os demônios!” Bastou essa frase para que se desencadeasse um tumulto com gritarias, brigas, destruição dos objetos do auditório onde se realizava o trabalho. Atuaram de todas as maneiras (im)possíveis e nada os fazia parar.

Foram para trás "da cena" e começaram a pegar coisas do acervo de teatro da escola e/ou sair pela porta dos fundos. Encontraram fantasias de bruxas, capetas e asas de anjo, e alguns começaram a vestir e deprestar. Pegaram instrumentos de percussão (dos quais a escola não permitia o uso durante o horário de aula) e começaram a tocar de modo a fazer muito barulho e estragar tambores e baquetas.

Aos poucos, todos os alunos saíram da sala, recusando de modo definitivo o trabalho, e foram para outros pontos da escola, permanecendo longe da sala de aula e atuando fora da cena. Fizeram um barulho que se podia ouvir em todas as salas, em todo o pátio, em todos os cantos. O recado estava dado. Somos os demônios sim.

Não aconteceu uma Conversação; nem mesmo com o recurso cênico. Essa tentativa da escola de realizar o trabalho com os “alunos-demônio” nos ensina que não houve espaço

vazio para a construção de algo distinto da realidade. Os alunos etiquetados, juntos, se reconheceram nesse lugar do real da escola e atuaram, na realidade.

Foi uma forma de resposta, a qual não continha nenhum tipo de endereçamento à propositora da Conversação; portanto, sem possibilidades de interpretação. Um grito cego e surdo, desconectado do discurso.

Os dois episódios descritos confirmam as bases teóricas que sustentam a proposta de intervenção a partir do Teatro-Conversaão.

4.1 Os procedimentos

Nesse cenário, a experiência desenvolvida anteriormente com as crianças, descrita em Dissertação de Mestrado por esta mesma autora, configura-se como um novo tipo de intervenção possível. Vem, agora, direcionada aos jovens com dificuldades de aprendizagem ou mesmo com certa recusa em relação ao saber (nomeado pelos educadores como desinteresse); e com sintomas de agressividade e indisciplina na escola (nomeados pelos educadores como violência). Trata-se de jovens que agem em detrimento da palavra e que, pelo mesmo motivo, não apreendem os elementos simbólicos da cultura, em circulação nos ambientes escolares.

Com base em tais argumentos, a aplicação do Teatro-Conversaão, oferecida como uma das ações de pesquisa-intervenção do NIPSE, propõe de cinco a oito encontros, de duas horas de duração, com alunos do 3º Ciclo, realizados durante o horário das aulas, nas escolas, ou em horário alternativo a elas (por meio dos programas e projetos de tempo integral).

O número de encontros foi definido a partir de três aspectos objetivos: a oportunidade de se ver com os alunos durante uma quantidade razoável de tempo; espaços semanais entre os mesmos, de modo a colher-se o efeito de cada encontro; não interferir negativamente no andamento da rotina escolar, evitando-se prejuízos na carga horária e nas atividades.

Também teve como pressuposto a lógica que orienta a definição do número de encontros de Conversações. Partiu-se da aposta de que, cientes da delimitação do tempo, os sujeitos se mobilizassem para o trabalho. Desse modo, constituiu-se um recurso lógico para manejar o tempo, fundamentado na indicação de Lacan, extraída do texto “O tempo lógico e

a asserção de certeza antecipada”⁵⁸, onde o autor parte da análise de um sofisma para tratar da modulação temporal – “[...] *o instante de olhar, o tempo para compreender e o memento de concluir. Deve-se temporalizar a referência do “eu” aos outros enquanto tais, para, dialeticamente, reduzir o momento de concluir o tempo para compreender, a durar tão pouco quanto o instante de olhar*” (LACAN, 1978:84).

A tensão do tempo, carregada de subjetividade, produz uma precipitação lógica que se transforma na tendência ao ato, provocando o sujeito a encurtar o instante de olhar para compreender e concluir.

Ao longo dos encontros, trabalharam-se jogos de expressão corporal, vocal, improvisação, bem como a abertura para a criação de esquetes a serem apresentados para a turma e/ou para a comunidade escolar. A proposta visou a um processo de jogo – para si, para o outro e diante do outro; que, embora não fizesse oposição à criação de um produto ao final do trabalho, também não o trouxe como meta. Portanto, não se configurou como uma Oficina de Teatro, muito embora se pudesse praticar o Teatro.

As atividades vêm elaboradas a partir das demandas direcionadas ao trabalho, oriundas da escola, dos psicanalistas e pesquisadores do NIPSE e, principalmente, dos próprios alunos – vinculadas às suas dificuldades escolares, no que tange à aprendizagem, ou no que se refere às condutas dentro do espaço educacional.

Desse modo, as Intervenções com Teatro-Conversaão realizaram-se, inicialmente, com dois grupos de jovens – duas turmas regulares do 3º Ciclo: uma do 9º ano e a outra do 8º ano – em duas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Com essas turmas realizaram-se seis encontros de duas horas de duração, uma vez por semana, durante horário de aulas. Com esses jovens, o trabalho foi demandado pelas instituições, realizado a partir do desejo dos alunos em participarem, e devidamente autorizado pelos respectivos pais ou responsáveis, uma vez que todos os alunos eram menores de idade.

Em seguida, na terceira escola, a Intervenção ocorreu junto a um grupo de pais de alunos do 2º e 3º Ciclo, a pedido de seus gestores. Tal Intervenção realizou-se como uma das atividades componentes de um projeto de aproximação escola-família, para o qual foram convidados a participarem. Nessa configuração, três encontros com duas horas de duração aconteceram durante três sextas-feiras no horário noturno.

⁵⁸ LACAN, Jacques. *Os Escritos*. SP: Perspectiva, 1978 (P.69-86).

Posteriormente, a partir dos resultados obtidos nesses três primeiros trabalhos, foi elaborada uma proposta de intervenção ofertada à escola onde ocorreram os episódios descritos no início deste capítulo – “A Balança”; e “Só os Demônios!”. Diante dessa oferta, a escola indicou uma Turma Projeto, sem ano/série claramente definido/a, composta por alunos de diversas idades e de alguns, oriundos de outras turmas, convocados pela gestão, a fim de participarem da Intervenção. Com essa turma, por motivos que virão descritos no decorrer da Tese, onze encontros foram desenvolvidos em duas fases de trabalho; além do terceiro momento composto por entrevistas individuais, configurando, nessa fase, uma intervenção clínica de orientação psicanalítica⁵⁹.

Todos os encontros, nas quatro escolas, foram devidamente registrados a partir de anotações realizadas pela própria pesquisadora/interventora, coordenadora do trabalho, bem como com a ajuda de uma estagiária, bolsista de Iniciação Científica, graduanda em Pedagogia ou Psicologia. Portanto, a análise do trabalho flui a partir de tais registros, bem como de alguns depoimentos colhidos da escola e dos alunos.

Os recursos utilizados foram adquiridos pela pesquisadora, tais como, bastões, revistas, cartazes com imagens, quadro branco, canetas, lápis de cor, instrumentos musicais, CDs, DVDs e alguns objetos cênicos. As escolas disponibilizaram o espaço físico da sala de aula ou auditório, recursos de som e imagem. Assim, as intervenções podem ser explicitadas do seguinte modo:

CENA	ESCOLA	GRUPO	ENCONTROS
1	A	Alunos de uma turma de 9º ano/3º ano do 3º Ciclo	6
2	B	Alunos de uma turma de 8º ano/2º ano do 3º Ciclo	6
3	C	Pais de alunos do 2º e 3º Ciclos	3
4	D	Alunos de uma Turma Projeto/3º Ciclo	11 -1º Ato – 7 encontros -2º Ato – 4 encontros
			2 - Epílogo – encontros de entrevistas

Quadro 3

59 A intervenção clínica de orientação psicanalítica consiste em realizar uma ou duas entrevistas com crianças (jovens)-problema. Em alguns casos, os pais são convocados também para uma entrevista. Parte-se da queixa dos professores sobre os problemas da criança (jovem). O objetivo da entrevista, no caso de o sintoma se manifestar sob a forma de uma inibição ou da angústia, é buscar localizar uma identificação mortífera. Para o caso de sintomas que se caracterizam pelo ativismo, sua contenção depende da nomeação do modo de satisfação. A elaboração extraída da teoria psicanalítica a respeito da relação da sexualidade com atividade intelectual serve de guia na abordagem dessas formas de inibição intelectual. Deve-se assinalar que o espaço escolar é privilegiado para a realização dessa investigação clínica, uma vez que, para além do tempo de duração da entrevista, tem-se a oportunidade de testemunhar uma série de situações experimentadas pela criança (jovem) na sala de aula, na relação com as outras crianças (jovens). (SANTIAGO, 2011:98)

As intervenções realizadas ocorreram a partir das queixas oriundas do corpo docente e gestão das escolas, as quais se referiam a elementos da aprendizagem e do comportamento dos alunos; além da falta de participação dos pais e do desinteresse em relação ao cotidiano de seus filhos. Realizou-se a preparação do trabalho a partir da seleção de jogos, sobretudo os sistematizados por Augusto Boal, alguns deles utilizados na prática do Teatro do Oprimido; teve-se em vista o coletivo, os efeitos pedagógicos, embora com atenção às singularidades.

Durante os encontros aplicaram-se atividades de vivência de Jogos Teatrais durante cerca de uma hora, precedidas de uma conversa, em roda, de caráter introdutório, e complementadas por mais uma conversa como encerramento, de caráter conclusivo. Desse modo, o trabalho constituiu-se de três etapas:

- 1ª etapa. Conversa inicial (duração em torno de 30min): roda inicial, onde cada participante pôde expor fatos ocorridos durante a semana (em casa, na escola, no lazer), suas novidades, suas sensações e seus aprendizados. Essa conversa também significava um momento de observação dos temas e comentários trazidos pelos participantes; apresentando-se como demanda, eles poderiam ser trabalhados nos jogos durante aquele encontro.

- 2ª etapa. Vivência dos jogos (duração em torno de uma hora): as atividades cênicas, coletivas, propriamente ditas. As propostas foram elaboradas previamente, a partir das demandas apresentadas e das queixas oriundas dos educadores e gestores.

- 3ª etapa. A) Conversa final (duração em torno de 10min): verbalização das opiniões em relação às propostas vivenciadas durante cada encontro, isto é, o de que gostou, ou não, e as razões. B) Atividade de conclusão do encontro: definida pelo grupo.

Para além dos objetivos pedagógicos, a intervenção visa a oferecer recursos para que o sujeito possa dizer de si quando a palavra (por motivos variados) lhe falta. Portanto, oferece a possibilidade de tanger elementos da subjetividade, muitas vezes envolvidos nos sintomas escolares; tais sintomas podem se relacionar ao conteúdo das queixas oriundas das escolas em relação aos alunos, configurando um dispositivo mediador nesse cenário conflituoso que vem contribuindo para a produção de uma crise na educação. Com relação a tal crise, localizam-se queixas recorrentes no que se refere aos grupos de jovens do 3º Ciclo.

A seguir, vêm descritas quatro cenas – quatro experiências com grupos de trabalho (três grupos de jovens do 3º Ciclo e um grupo de pais) – em que houve intervenção a partir do Teatro-Conversaço em instituições escolares.

4.2 Cena I: *Romeu, Julieta, o Fantasma e o Mosquito: o drama dos alunos incapazes* – A recusa da escola em relaço aos alunos

Nessa escola, participante do Projeto de Intervensáo desenvolvido pelo NIPSE, desenvolveu-se o trabalho junto a duas turmas. Aqui será descrita uma delas, 3º Ano do 3º Ciclo, em funço de seu caráter coletivo de resultados insatisfatórios na escola.

Segundo seus dirigentes, essa era uma turma pela qual sentiam “pena”. Eles representavam o resultado de toda a má gestão anterior, pois surgiram e cresceram com ela. Tratava-se de um grupo de cerca de 30 jovens, muitos dos quais ficaram retidos⁶⁰ por mais de uma vez. Não houve condiçoes de oferecer-lhes algum tipo de projeto de intervenço a tempo.

Diziam que, para essa turma, não havia perspectivas, e que talvez nem valesse a pena realizar o trabalho com o Teatro-Conversaço. Entretanto, como que por compaixão, iriam oferecer-lhes essa oportunidade.

Pelo fato de cursarem o último ano do Ensino Fundamental, e a maioria já com idade superior ao limite para cursar esse nível de ensino, em modelo regular, os alunos se encontravam próximos de desligarem-se da escola. Para a coordenaço, os mesmos não apresentavam condiçoes para cursar o Ensino Médio, considerando-os, lamentavelmente, “incapazes”.

Sugeriram que se tentasse trabalhar algo relacionado a profissões, no intuito de se despertar nos alunos algum interesse em perspectivas futuras.

Foram realizados seis encontros de duas horas/aula de duraço com a turma, durante seis segundas-feiras. Usou-se um sistema de rodízio no uso dos horários (quinzenalmente se utilizavam os dois primeiros horários intercalados com o uso dos dois últimos), de modo que

⁶⁰ No modelo da Escola Plural, em Belo Horizonte, a avaliaço final passou a significar um diagnóstico global do processo vivido, subsidiando o próximo ciclo de formaço, abolindo-se a reprovaço com seus critérios clássicos. Diante disso, quando da detecço de algum aluno que não tenha alcançado um desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões da formaço apropriada ao ciclo de idade, dificultando sua interaço em seu grupo de referência, recomenda-se a permanência deste por mais um ano, no mesmo ciclo de idade. Mudancas nesse sistema sugerem que, a partir de 2009, o aluno poderá ficar retido ao final de cada ano. (MIRANDA, 2007)

não perderiam sempre as mesmas aulas. Em quatro desses encontros, houve a presença de uma estagiária do NIPSE.

Ao longo do trabalho foram utilizadas as salas de aula e materiais simples, tais como: bastão de madeira, pandeiro, giz, lápis de cor, folhas de papel ofício, gravuras coladas em folhas de papel cartão.

No primeiro dia de trabalho, fomos muito bem recebidas pela gestão da escola; entretanto, esta não nos acompanhou até a turma para a devida apresentação. Apontou-nos a sala onde estavam para a qual nos direcionamos sozinhas.

Fomos igualmente bem recebidas pelos alunos, embora não tenham apresentado inicialmente muito interesse em relação ao que se faria ali. Tratava-se de uma turma majoritariamente feminina, com idades entre 14 e 16 anos. Muitos permaneciam em suas carteiras com cabeça baixa, outros olhando pela janela e os demais assentados sobre suas mesas, conversando uns com os outros, como se estivessem noutro lugar que não uma escola.

Propôs-se assentarem-se no chão, em roda. Alguns não aderiram à proposta, alegando não quererem sujar a roupa. Outros recusaram-se em participar dentro da roda, mas permaneceram na sala observando tudo e, às vezes, fazendo alguns comentários.

Essa roda se compôs de 20 alunos. Pareceu uma turma, de certa forma, unida e bastante entrosada; pareciam se respeitarem e se acolherem mutuamente em suas diferenças e peculiaridades. Relataram que lá havia o grupo dos “bagunceiros”, o dos “quietinhos”, dos “novinhos”, dos “mais velhos”, dos “que bebem” e dos “estudiosos” – com liberdade, bom-humor e harmonia.

Após a descontração do primeiro momento, explicitou-se o motivo, os objetivos e o roteiro do trabalho. Os alunos então falaram um pouco de si próprios e de suas rotinas. Muitos participavam de Projetos Sociais ofertados na comunidade por instituições não governamentais. As meninas (e alguns meninos) afirmaram terem pouco tempo disponível, uma vez que auxiliavam suas famílias nos serviços do lar (arrumar a casa, cuidar de irmãos mais novos, preparar os alimentos).

Aos poucos os alunos foram falando bastante ao longo do encontro. Alguns afirmaram suas dúvidas quanto à opção pelo Ensino Médio; e a maioria já se definira por uma mesma escola da região para permanecerem estudando juntos (caso passassem de ano). Apontaram um dos garotos da turma (que ficou de fora da roda ouvindo música com fones de ouvido; saía da sala; quebrava as regras e a lógica do trabalho) como o mais bagunceiro – o Lé.

Demonstraram bastante curiosidade e interesse em relação ao tema da sexualidade. Contaram que, durante as aulas, faziam circular uma folha de papel pela sala, onde conversavam sobre sexo por meio de perguntas e respostas; segundo eles, os mais experientes ensinavam os menos experientes. Poder-se-ia ter aproveitado melhor esse momento, dando maior espaço para tal conversa que se produziu coletivamente. Entretanto, decidiu-se por aproveitar a receptividade dos alunos para dar início ao trabalho, introduzindo a proposta de vivência de Jogos Teatrais.

Propôs-se um jogo corporal de caminhada pela sala, seguida de alguns comandos pautados pelo toque de um pandeiro utilizado no exercício (cumprimentos, olhares e toques nos colegas). Essa costuma ser uma boa atividade para iniciar o trabalho, uma vez que possibilita a interação, de forma divertida, além da desmecanização do corpo.

Divertiram-se muito, gritavam, riam, caíam no chão e quiseram permanecer na atividade por um bom tempo. Após se aquietarem e conseguirem participar do exercício em silêncio, concluiu-se a proposta, passando-se para a seguinte.

Distribuíram-se pela sala algumas gravuras de pessoas exercendo seus ofícios (operário em montadora de veículos, jogador de futebol, cozinheiro, professor, executivo, maestro, entre outros) para que escolhessem apenas uma, com a qual se identificassem. O trabalho continuaria na semana seguinte, se assim o quisessem.

Começou um alvoroço na busca pelas imagens oferecidas. Não tiveram nenhuma dificuldade em reconhecer que se tratava de profissões. Uma das alunas pegou uma gravura qualquer, contendo uma mulher na foto, afirmando que se tratava de uma médica pediatra. Outra (Gabi) saiu (brava!) em busca de algo que pudesse lhe interessar, uma vez que sobraram para ela profissões que não queria para si. Puxou gravuras das mãos dos colegas, praguejou, até que encontrou a foto de uma mulher fazendo teatro de fantoches junto a um grupo de crianças. Contentou-se com essa imagem, dizendo que poderia ser professora. Outro (Júnior) escolheu a foto de um homem de terno e disse que seria advogado. Outra (Jessi) escolheu a foto de uma orquestra e disse que seria cantora de Ópera, como sua mãe de criação. Outra (Greice) pegou a foto de uma mulher bem-vestida e disse: “Como meu sonho é ser modelo, e não dá, então escolho esta” (a foto de uma mulher bonita, sem qualquer signo que pudesse definir claramente sua profissão ou atividade).

Alguns pediram para ficar com a mesma figura escolhida por outro colega, pois não haviam encontrado outra que os agradasse. Outro escolheu a figura do presidente dos EUA e disse querer ser prefeito. Após muito tumulto, todos se acomodaram com suas escolhas.

Como o tempo acabara, decidiu-se pela continuidade na semana seguinte, a partir daquelas imagens. Em seguida, foi pedido a eles que registrassem, numa folha de papel (como costumavam fazer na folha que circulava durante as aulas), como definiriam, com uma única palavra, aquele primeiro encontro. Surgiram expressões como: “Foi ótimo; cabuloso; legal; bom; interessante; maravilhoso; inesquecível; muito bom; tranquilo; adorei; foi pela orde, ok!!!; foi uma aula muito boa, tranquila, mas faltou um pouco de energia (Lé)”.

No segundo encontro, a recepção dos alunos ocorrera com mais intimidade. Retomou-se o trabalho com as figuras. Todos sabiam as figuras que haviam escolhido na semana anterior. Um grupo de meninas (uma parecia ser a líder – sempre com a cara fechada – e as demais, as seguidoras – muitas vezes sorriam e demonstravam vontade em participar) se definira como apenas observadoras. Lé mostrava-se mais falante, dava opiniões, mas não participava efetivamente. Os demais, mesmo que de forma bastante tumultuada, participaram maciçamente da proposta.

Esta consistia em, no primeiro momento, um aluno de cada vez, tentar reproduzir a imagem da figura com o próprio corpo – a posição no espaço, o gesto, a expressão; ou seja, transpor para o próprio corpo a imagem escolhida e interpretada.

No segundo momento, cada aluno deveria encenar (colocar movimento, som e sentido) na imagem. Para tal, tornou-se necessária a discussão sobre o que faziam aquelas pessoas, quem seriam elas, onde estavam, o que sentiam, pensavam, desejavam. Tal discussão permitiu a construção de personagens, bem como a verbalização, por parte dos alunos, de alguns de seus anseios, desejos, planos e medos. Permitiu ainda a troca de informações trazidas pelos alunos sobre as variadas e possíveis profissões; a socialização das profissões exercidas por seus pais e familiares; os caminhos a percorrer na busca de uma profissão e de um ofício. Ao final desse encontro, os alunos mostravam-se menos agitados e até mesmo um pouco cansados.

Diferentemente do Teatro-Imagem, proposto pelo Teatro do Oprimido, essa atividade não visou a discussão acerca das posições sociais ocupadas pelos sujeitos das imagens. Os alunos se interessaram por discutir as profissões que conheciam ou não.

No terceiro encontro, propôs-se um jogo que visava a trabalhar a coordenação motora, a memória e a concentração (elementos da cognição). Dispostos em roda, deveríamos lançar, uns para os outros, um bastão de madeira. Iniciou-se apenas com o lançamento livre, até que todos o fizessem sem medo de atingir ou ser atingido pelo bastão, e com a devida força e direção para que este chegasse ao colega. Trabalhou-se o olhar como comunicação não verbal.

Após essa conquista, acrescentou-se o desafio de dizer palavras juntamente com o lançamento do bastão. Iniciaram por dizer nomes de lugares. Pronunciaram nomes de vários ambientes da Vila onde moravam e, quando estes se esgotaram, perguntaram se “quarto” era lugar. Após lhes afirmar que sim, seguiram essa linha de raciocínio dizendo lugares como “laje”, “sala”, etc. Quando estes se esgotaram, perguntaram se “parque” era lugar e seguiram a linha de espaços públicos, hospitais, etc. Esse deslocamento permitia aos alunos maior abstração em relação ao conceito de lugar, convocando o pensamento metafórico e a imaginação para se construir um conhecimento.

Em seguida, migraram para nomes de cidades e países, mesmo sem (visivelmente) saberem muito bem diferenciar estes daquelas.

O grupo de meninas já citado não participou; mas, atentas, elas se manifestaram com risadas e torcidas. Outros participavam de algumas rodadas, saíam do jogo, voltavam... Lé envolveu-se, completamente, nessa atividade. Demonstrou habilidades e conhecimentos em todas as áreas. No tema lugares, citou países do Leste Europeu, Ásia e Oceania; citou nomes de estados e cidades brasileiras, bem como de pontos da cidade de Belo Horizonte.

Acabado o tema de lugares, vários outros foram sugeridos pelos alunos: nomes de frutas, animais, novelas e, em seguida, apenas palavras iniciadas por uma mesma letra. Lé acrescentou a regra de “quem errar sai”, e a atividade tornou-se um jogo de regras e de disputa, porém bastante harmoniosa e divertida.

Como última proposta, Lé sugeriu que cada jogador pronunciasse qualquer palavra de sua vontade, a qual sugeriria a palavra do jogador seguinte. Essa modalidade proposta para o Jogo, devidamente orientada pela coordenadora do trabalho, carregava uma semelhança com o efeito da Associação Livre, constituindo um convite a que o sujeito da experiência tomasse distância da coerência, como condição de dizer, algumas vezes, coisas inesperadas. O espaço desse jogo pode ser pensado como um lugar de se desfazer desses laços da coerência para, na linha de um novo laço (muitas vezes transferencial para com a coordenadora), o sujeito dar

conta de algo a ser elaborado ou decifrado. Entretanto, não houve tempo suficiente para fazer esse uso do jogo; e não se pôde dimensionar o efeito da atividade para os participantes.

Vários alunos que ainda não haviam participado, ou participaram parcialmente, mantiveram-se nessa atividade. Somente o soar do sinal para o horário do recreio conseguiu interromper o jogo.

No quarto encontro, a maioria da sala construiu a roda com as cadeiras; e os demais ficaram no entorno, apenas observando e dando alguns palpites na conversa que se desenrolava. Falou-se de uma briga entre duas alunas, ocorrida dentro da escola e, a partir daí, discutiram-se as opiniões dos alunos acerca do ocorrido, das condutas de ambas as envolvidas, da intolerância, da postura da direção da escola, do papel dos Guardas Municipais⁶¹, do desfecho da situação conflituosa.

Após essa discussão, Lé questionou que, apesar da intervenção referir-se a Teatro, a turma ainda não fizera realmente Teatro, até aquele momento. Começaram, então, a discutir sobre a possibilidade de montar uma peça teatral. Falaram do desejo de criar um texto de ficção, com uma história de terror, sobre um romance – Romeu e Julieta – trágico, que fosse cômico. Pontuou-se que estavam misturando demais e, diante disso, um aluno afirmou que todos esses gêneros faziam parte do cotidiano de qualquer um.

Todos então começaram a dar sugestões e ideias, configurando-se um espaço e um momento de criação coletiva, processo de construção também utilizado no Teatro, o qual requer intensa participação, disponibilidade e entrosamento do grupo. Utiliza-se nesse processo o imaginário dos atores, o repertório pessoal de cada um, os processos inconscientes e conscientes. O resultado de um processo desses é imprevisível e sua prática admite níveis de hierarquia, mesmo que a contribuição de cada um seja considerada tão importante quanto qualquer outra. O processo revela-se extremamente complexo para um grupo de atores profissionais; entretanto, extremamente fluido para esse grupo de jovens considerado “incapazes”.

Passou-se à anotação das falas e propostas dos alunos, as quais seriam transpostas para um texto dramatúrgico. Os alunos sugeriram figurino, cenário, coreografia e efeitos especiais.

⁶¹ Hoje se registra a presença de profissionais da Guarda Municipal de Belo Horizonte dentro das escolas municipais. Acredita-se que a *Guarda Municipal pode assumir um importante papel pedagógico na sociedade contemporânea, capacitando-a para ações de prevenção, em casa, nas escolas e nas ruas, protegendo a vida e concretizando a ideia de segurança*. Site: <http://www.segurancacidade.org.br>

Ao final das ideias, Lé salientou que o grupo teatral precisava que ter um nome. Nesse momento, um aluno sugere o nome de “O Barco Voador”, o qual caracterizava fielmente o surrealismo coerente, presente no contexto e na história construída por eles. Isso é típico dos textos do Teatro do Absurdo⁶², o qual propõe revelar o inusitado, desvelando o real como se fosse irreal, com forte ironia. Os alunos demonstraram ter percebido claramente isso; pois, para se conseguir o efeito de suas ideias, mostrava-se imprescindível a utilização de alguns recursos cênicos, por mais simples que fossem.

No quinto encontro levou-se o texto (este se encontra, em sua íntegra, ao final deste trabalho, como Apêndice), realizado a partir de suas ideias, para ser apresentado à turma e lido em sala. “Romeu, Julieta, o Fantasma e o Mosquito”, um drama em que Julieta, picada pelo mosquito transmissor da Dengue, escolhe tornar-se igual a ele para que possa sobreviver ao veneno inoculado; Romeu se mata após a decisão de Julieta, seguido de diversas outras mortes, culminando no extermínio do mosquito e de Julieta pelo Fumacê que dedetizava a favela naquele instante. Resta apenas um fantasma, irônico, imortal, que convoca todos os personagens defuntos, ao final, para dançarem a música “Thriller”, de acordo com o videoclipe do cantor Michael Jackson.

Contendo elementos cômicos e trágicos, o que permeia a história criada pelos alunos, de fato, é o impossível do encontro com o outro sexo. Pode esta constituir a tarefa mais complexa a ser cumprida pelo sujeito adolescente, ocupando sua cabeça e envolvendo suas ações na maior parte do tempo. Todos temos que nos haver com isso e encontrar uma solução para lidar com esse impossível. Poder dizer sobre isso revela-se uma boa maneira de dar tratamento à angústia que envolve o evento. Talvez a criação do esquete possa ter contribuído para esse tratamento e minimização da angústia; pois, ao longo dos encontros, a agitação, a dispersão e o desinteresse foram se minimizando.

Eles adoraram o texto final; e os mais envolvidos logo começaram a dividir os personagens para fazer a leitura.

Tudo se definiu rapidamente, exceto quem faria o papel de Julieta. Havia três candidatas e, diante disso, Júnior (que faria o papel de Romeu) sugeriu que houvesse uma eleição por meio de voto secreto. Feito isso, Duda foi eleita por unanimidade, o que gerou

⁶² Essa linguagem é traduzida não só nas palavras de cada um dos personagens, e sim em todo o contexto inovador, pois cada elemento no Teatro do Absurdo influencia a mensagem, inclusive os objetos cênicos, a iluminação densa e utópica, além dos figurinos. Muitas vezes o cenário, o figurino e as nuances nas interpretações tornam-se ainda mais importantes do que o próprio texto.

frustração e decepção em Greice e Jessi – as outras concorrentes, desejosas por interpretar essa personagem.

Lé não quis assumir nenhum personagem. Os colegas disseram que ele tinha muita dificuldade de leitura. O aluno foi então convidado para ser o assistente de direção – papel que exerceu o tempo todo com maestria.

A peça continha dez personagens, entre protagonistas, coadjuvantes e a figuração. Enquanto faziam uma leitura interpretativa do texto, os demais alunos permaneciam atentos; riam muito e alguns até davam opiniões na interpretação dos colegas.

No sexto encontro iniciou-se a marcação das cenas. Foi necessário substituir Julieta, uma vez que Duda havia faltado em função de enjoos, fruto de uma gravidez recém-descoberta. Usou-se algum tempo do encontro para ouvir a opinião dos alunos sobre a substituição, a nova atriz, a responsabilidade para com os ensaios, o uso de preservativos e a gravidez na adolescência. A temática de sexualidade retorna como demanda de conversa; mas os alunos ficaram divididos entre conversar sobre o assunto e falar sobre ele por meio da cena.

Júnior sugeriu que Julieta deveria ser interpretada por Greice, pois ele já fora apaixonado por ela, o que facilitaria sua encenação. Aproveitou-se para falar sobre algumas técnicas de interpretação teatral e da relação entre ficção e realidade.

Como Jessi havia assumido o papel provisoriamente e demonstrou total afinidade, competência e desejo em relação àquele personagem, decidiu-se coletivamente que ela faria Julieta. Iniciou-se então o ensaio – o que durou todo o restante do encontro.

Os demais alunos davam opiniões, saíam de sala, voltavam, conversavam. E, em meio a certo tumulto, foi se delineando um esquete teatral totalmente protagonizado pela turma – a turma dos “incapazes”. Ao fim do ensaio, e definidos todos os detalhes, ficou combinado aguardar instruções da coordenação da escola para agendamento de uma data em que o esquete pudesse então ser apresentado ali, para toda a comunidade escolar.

Despediu-se dos alunos, convocando-os para uma conclusão e definição em relação à experiência do trabalho. Todos se manifestaram e deram um retorno positivo em relação aos encontros; inclusive os grupos que se mantiveram participando de fora da cena.

Tentou-se agendar a apresentação dos alunos, junto à coordenação, por três vezes. Esta desmarcou-a e demonstrou claro desinteresse pela produção dos alunos. Conseguiu-se então agendar para o último dia de atividade na escola – dia da entrega dos resultados aos

pais. Ou seja, dia em que pouquíssimos alunos iriam à escola, uma vez que não haveria aulas nem outra atividade.

Chegando lá, ao procurar a coordenação, o responsável não se lembrava do agendamento; o que demonstrou que ele não havia confirmado a data com o grupo. Justificou o desencontro na falta de responsabilidade dos alunos para com o trabalho. Refutou-se essa afirmação, de modo que este reconheceu que houve descrédito por parte da escola para com a produção da turma sobre a qual mantinham conceitos predefinidos e imagens cristalizadas em relação às suas potencialidades e perspectivas de desempenho. Como havia a última reunião de professores nesse dia, o coordenador convidou as interventoras a participar e relatar o trabalho.

Na reunião, ao iniciar a descrição do esquete construído pelos alunos, alguns professores riram e debocharam da produção dos jovens. Continuou-se a explanação, de modo que, aos poucos, foram silenciando e ouvindo com maior atenção. Terminada a fala, a diretora da escola chamou a atenção para o fato de que todos os tópicos presentes no esquete se referiam aos temas trabalhados pelas disciplinas ao longo do ano – gêneros literários, Shakespeare, combate ao mosquito transmissor da Dengue, o gênero *pop* na música.

Lamentaram não terem dado o devido espaço para que os alunos apresentassem o resultado do trabalho e constataram que suas preconceções, no que se refere ao não aproveitamento dos alunos em relação aos conteúdos escolares, não procediam de todo.

O que nos ensina a Cena I?

Será que os alunos não aprendem? O desinteresse diante do ensinado, muitas vezes demonstrado pelos alunos, faz com que os professores afirmem que os alunos não aprendem? Ou as formas de se verificar essa aprendizagem não tangem o realmente aprendido?

Pode-se partir do pressuposto de que o professor é alguém que transmite algo que, embora ele não detenha, ele porta. Destarte, a aprendizagem se realiza por meio do suporte da relação (transferencial) com ele. Pode-se dizer (invertendo os termos da tese básica de toda a Pedagogia hegemônica) que o objeto do conhecimento seja um intermediário. Os professores da escola a que pertence essa turma afirmavam que os alunos não aprendiam. Muitas vezes, não aprendiam mesmo – era o caso de Lé, que se encontrava no final do 3º ciclo, em vias de completar 16 anos de idade, sem conseguir realizar uma leitura com

segurança. Outras vezes, aprendiam o suficiente, mas os professores não conseguiam mensurar – o que se verifica em suas notas e retenções.

Ocorrerá um problema com os modos de se avaliar? Um problema no que tange à transmissão? Ou uma dificuldade dos professores diante de alunos que não correspondem à imagem idealizada, de jovens obedientes, comportados e cheios de devoção pelo mestre que tudo sabe?

Descontando um utilitarismo comum que assola o ensino de modo geral, poder-se-ia questionar se a famosa pergunta que transborda na boca dos alunos de hoje não quer também indicar outra coisa: – Professor, para que serve aprender isso? Este questionamento, próprio da contemporaneidade, desafia a escola a se posicionar como geradora de cultura e não somente promotora da aprendizagem de conteúdos.

A globalização, característica de nossa época, impõe a necessidade de se ampliar o conhecimento, repensando a compartimentação e a fragmentação do currículo escolar vigente. Torna-se imprescindível buscar relações entre as disciplinas, de acordo com o tema de estudo, e levar o aluno a aprender – a estabelecer relações. Isto significa permitir que as informações representem uma forma de conhecimento do mundo, extrapolando o restrito conteúdo disciplinar e, sobretudo, significa proporcionar ao indivíduo a aquisição de condições para articular e organizar os conhecimentos. Conforme Hernández (1998:39), a globalização refere-se a uma *diferente maneira de representar o conhecimento escolar, baseada na interpretação da realidade orientada para o estabelecimento de relações e para o conhecimento disciplinar e transdisciplinar.*

Fernando Hernández (1998:32) nos esclarece ainda que os problemas para aprender e pensar não são considerados como produto de certas aptidões e de inescrutáveis processos cognitivos, e sim, como complexas interações de personalidades, interesses, contextos sociais e culturais, e experiências de vida. Neste sentido, as artes, enquanto processos de representação simbólica para comunicação do pensamento e dos sentimentos humanos, e, mais especificamente, o Teatro, como atividade educativa focada no domínio, na fluência e compreensão estética das complexas formas humanas de expressão, assumem grande importância na formação afetiva, cognitiva e psicomotora do aluno (NEVES & SANTIAGO, 2009).

No que se refere ao enfoque pedagógico da Intervenção, percebeu-se claramente, ao longo do trabalho, o surgimento de iniciativas a partir das potencialidades cognitivas dos

alunos presentes nos jogos propostos, de modo a não se reconhecerem as características atribuídas ao grupo pelos educadores e coordenação. Tais potencialidades foram ressaltadas pelas atividades ou até mesmo possivelmente promovidas por meio dos Jogos Teatrais – tese aqui também defendida.

Pode-se pensar a vivência dos Jogos Teatrais e a construção cênica de uma história como atividades pedagógicas que convocam a imaginação e o raciocínio metafórico, favorecendo a construção de conhecimentos. E favorecendo ainda, ao sujeito, convocar saberes e buscar relações entre os mesmos diante da solução do problema cênico. Desse modo, configurando-se uma oportunidade de aquisição de condições para articular e organizar os conhecimentos construídos dentro e fora da escola.

A elaboração do esquete, possivelmente, significou uma maneira diferente de representar o conhecimento escolar, baseada na interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações e para um movimento cognitivo transdisciplinar. Esse fato, de certa forma, foi reconhecido pelos educadores durante a reunião em que foi feita a descrição do trabalho.

Os jogos permitiram aos alunos conhecer o que sabiam, e o esquete os convocou a recorrer aos seus conhecimentos acomodados para se construir um novo. Além disso, ao longo do processo, temas como a profissão, o futuro e a sexualidade puderam ser tocados a partir da conversa coletiva desencadeada pela proposta – a Conversação.

O fazer colocou os alunos em cena de um outro modo, diferente do definido pela escola – da incapacidade. À medida em que desenvolviam as atividades propostas, ficavam mais à vontade para falar – queixar, propor, criticar, perguntar e concluir. O Lugar Alfa, ocupado pela pesquisadora coordenadora das atividades possibilitara um tipo de laço que permitiu o ato interpretativo em alguns momentos. Estes são alguns possíveis efeitos colhidos junto aos alunos.

Aposta-se que o momento da devolução tenha significado uma intervenção capaz de mobilizar o discurso corrente na escola, dotado de identificações cristalizadas em relação àqueles sujeitos. Tais discursos e identificações podem constituir um impasse diante do processo de aprendizagem desses alunos, os quais parecem responder com a única forma de palavra “escutada” pela escola: a incapacidade.

O espanto dos educadores diante dos vários aprendizados, verificados no texto construído pelos alunos, bem como em suas articulações para a elaboração dos elementos

que viabilizassem a execução do mesmo, talvez apontem a suposição de saber como elemento primordial na relação transferencial professor/aluno – participante e talvez definidora dos rumos da relação ensino/aprendizagem.

A intervenção por meio do Teatro-Conversa o, realizada com esse grupo de jovens, configurou-se como uma oportunidade de desenvolvimento cognitivo por meio dos Jogos Teatrais pedagogicamente propostas; e como possibilidade de expressão da subjetividade por meio da oferta da palavra, de sua ressignifica o, ou da constru o de questões que assumiram forma de respostas para alguns jovens.

Portanto, diante de um espaço onde a aposta no sujeito vigora e a palavra   convocada a circular, os alunos demonstraram habilidades e competências que, de certa forma, desconstru ram concep es cristalizadas e abalaram a firmeza do discurso da escola em rela o à turma – uma turma dramática – composta por um grupo de alunos incapazes.

Havia uma descrença por parte dessa turma em rela o à escola, ao saber ofertado pela escola, embora, de certa forma, este houvesse sido transmitido. Mas também aflorava visível uma recusa da escola em rela o a esses alunos, inviabilizando qualquer transmissão de desejo de saber. Pode-se pensar a recusa dos alunos como um espelho da recusa dos professores em rela o   produ o destes no ambiente escolar – no caso, atualizado no desinteresse pelo esquete teatral.

Meses depois, uma das Conversa es realizadas pelo CIEN em Belo Horizonte, a partir da participa o de alguns professores da rede municipal de ensino, obteve a notícia de que o professor de Língua Portuguesa, no ano seguinte, resgatara o texto produzido pelo grupo e o encenou com outros alunos atores, destacando e valorizando a autoria dos alunos do ano anterior.

Como aqueles haviam sido os últimos dias daqueles jovens naquela escola, fica difícil precisar as mudanças geradas em seus desempenhos escolares a partir da Intervens o; embora seja possível verificar a mudança em rela o ao interesse, em vários momentos do trabalho, sobretudo no movimento de tentar mostrar, para toda a comunidade escolar, o produto que construíram ao longo dos encontros.

Mas pode-se apostar que a Intervens o na recusa dos alunos teve efeito na recusa dos professores em rela o ao que poderia vir dos mesmos, fato de certo modo verificado na retomada do texto produzido por aqueles jovens.

4.3 Cena II: *O melhor em nós* – A recusa da escola em relação à comunidade

Nessa escola, também alvo do Projeto de Intervenção, realizaram-se Conversações com diversas turmas do 3º Ciclo, devido à queixa dos docentes em relação ao comportamento dos jovens, no que se refere à agressividade, indisciplina, violência e ao desinteresse diante dos saberes. A gestão da escola, na Conversação Diagnóstica, apresentou a demanda de se trabalharem perspectivas profissionais, uma vez que pairava a preocupação com o futuro desses jovens, os quais, segundo os docentes, não apresentavam sinais de projetos futuros que não se relacionassem com o cotidiano da favela – gravidez precoce, subemprego e tráfico de drogas.

Dentre as turmas trabalhadas, a escola elegeu a que consideravam uma Turma Problema (não se relacionava claramente a natureza desses problemas), para que se fizesse com ela a intervenção do Teatro-Conversaão.

Um professor comenta que “nessa turma só tem doido”. As pesquisadoras do NIPSE, que desenvolviam o trabalho na escola, concordaram com a indicação, em função de ser uma turma em que a conversa “não circulou” ao longo das Conversações. Uma coordenadora não concorda com a indicação, dizendo que existiam turmas piores que aquela. Apesar disso, iniciou-se o trabalho com a Turma 6, 2º ano do 3º Ciclo. Foram realizados seis encontros, com duas horas de duração, ao longo dos dois últimos horários de aula; os encontros duraram dois meses letivos, em função de feriados, paralisações e eventos na escola.

Na primeira conversa com a coordenação para esclarecer os meios e os fins do trabalho, foram apresentados todos os espaços físicos da escola, para eleger-se o melhor local para sua realização. Destacou-se, nesse momento, o fato de a escola ser um “oásis em meio ao deserto”, por localizar-se numa favela, atendendo a “um público muito difícil”.

Ressaltaram que os pais pouco participam, vindo à escola apenas para receber o Kit Escolar⁶³. Além disso, “por serem em maioria analfabetos e muitos envolvidos com o tráfico de drogas, não apresentam nenhum interesse pela escola nem mesmo respeito pelos professores”.

⁶³ As escolas e Unidades Municipais de Educação Infantil (UMeIs), recebem da Prefeitura de Belo Horizonte, anualmente, um Kit Escolar para os estudantes matriculados na Rede Municipal de Educação. Este, entregue aos responsáveis pelos alunos no início do ano letivo, consta de cadernos, lápis, régua, borracha, agenda, livros de literatura e brinquedos pedagógicos.

Iniciou-se o trabalho utilizando a Brinquedoteca: espaço fechado com todos os recursos de que necessitávamos. No primeiro encontro, esclareceu-se aos jovens o trabalho que se pretendia desenvolver com eles, duração, rotina e definição de algumas regras (não machucar, participação voluntária, entre outras). A turma constou de 25 alunos entre 13 e 15 anos, conduzidos pela pesquisadora e uma estagiária estudante de Psicologia, com percurso nas Artes Cênicas; a esta, além de participar ativamente das atividades propostas nos encontros, cabia a função de registrar os processos e observações.

Gostaria aqui de chamar a atenção para o fato de que, nessa turma, o trabalho ocorreu de modo muito próximo ao que acontece com alunos em escolas livres de Teatro. Foi possível desenvolver boa parte dos jogos planejados, contando com o envolvimento e o bom desempenho da maioria dos jovens. Houve Conversação com momentos de aprendizagem do fazer teatral. Desse modo, optou-se por descrever os encontros de forma minuciosa, jogo por jogo, para que se possa compreender essa afirmação.

Os alunos surpreenderam logo no primeiro encontro: falaram muito; participaram; contaram sobre o que não gostavam nos professores, sobretudo na de Língua Portuguesa; ouviram; pediram que as interventoras permanecessem na escola por mais tempo, principalmente pelo fato de o trabalho se desenvolver no horário das aulas de uma professora preterida pelos mesmos.

Grande parte participava ou já havia participado de atividades artísticas oferecidas em Projetos Sociais situados na comunidade. Embora alguns mais tímidos, os alunos apresentaram grande capacidade de comunicação, representação e expressão. Nesse sentido, nada aquém do que se almeja para uma turma de jovens alunos em tal ciclo de aprendizagem.

Para se apresentarem, um pandeiro foi disponibilizado na roda. Com este, os alunos deveriam criar um toque que os simbolizasse e, em seguida, cada qual pronunciasse o próprio nome. A maioria apenas deu uma batida breve e passou o pandeiro para o próximo, rapidamente. Instrui-se que poderiam aproveitar melhor a oportunidade e fazer um toque mais ousado. Repetimos o exercício, e cerca de metade da turma experimentou um toque mais elaborado.

Como segunda atividade, pretendeu-se um jogo de integração e de desmecanização do corpo. Foi proposto aos alunos caminhar pela sala e, ao toque do pandeiro, deveriam parar e atender a alguns comandos: olhar nos olhos do colega mais próximo; olhar com expressões (alegria, medo, vergonha, saudade, susto, raiva); cumprimentaram-se as partes do corpo

(cotovelo com cotovelo, cabeça com cabeça, joelho com joelho, bumbum com bumbum, orelha com orelha). Nesta atividade houve muita bagunça, muita correria, gargalhadas, e nem todos cumpriram os comandos. Disseram ter sido a melhor atividade do dia e quiseram repeti-la posteriormente.

Em função da adesão dos alunos, bem como o desempenho diante das propostas, partiu-se para jogos cênicos propriamente ditos. No primeiro destes, deveriam (um de cada vez), encenar um acontecimento ou as ações de uma pessoa – real ou imaginada – sem o uso de palavras. Os demais deveriam identificar a cena ou o personagem. Surgiram imitações dos professores de Português e de Matemática. Todos os alunos perceberam a cena da professora já citada, em que uma aluna encenou uma pessoa brava com gestos firmes e rispidez. Outra aluna encenou um parto. Outro encenou um cantor de RAP. E Pedro⁶⁴ encenou várias coisas por várias vezes.

Seguiu-se para um jogo com fala, de construção coletiva de história. Novamente um pandeiro foi passado pela roda e cada aluno, ao recebê-lo, deveria acrescentar um elemento a uma história iniciada pelo primeiro da roda. Em seguida, alguém tentaria contar toda a história. Surgiram duas histórias com finais fúnebres: suicídio e solidão. Tentou-se, por sugestão de uma das alunas, a terceira história, com o objetivo de atingir-se um final menos trágico. Conseguiram. Todos bateram palmas ao final.

Os relatores lembraram-se de todos os detalhes das três histórias, após a conclusão destas. Cabe ressaltar que as histórias ficaram enormes e com os rumos modificados por vários momentos; ou seja, de difícil memorização.

Atendendo ao pedido da maioria, repetiu-se o jogo da caminhada. Alguns aproveitaram para brincar de “dar rasteira” nos outros. Houve muita queda no chão e muita gritaria. Encerrou-se com o comando de se abraçarem uns aos outros. Nem todos o fizeram. Entretanto, muitos se despediram buscando um abraço também das pesquisadoras.

Concluiu-se o encontro verbalizando como foi a proposta naquele dia. Os alunos disseram ter gostado e que estariam presentes nos próximos. Alguns se pronunciaram dizendo ter ficado com vergonha da “aula” e que iriam aproveitar mais da próxima vez.

Ao final desse encontro, havia a participação em massa. Os que se iniciaram tímidos, terminaram verbalizando sobre esse comportamento, sobre o arrependimento de não terem

⁶⁴ Os nomes utilizados para identificar os alunos são todos fictícios.

experimentado os exercícios iniciais e sobre o desejo de aproveitarem melhor da próxima vez. Foram programados alguns jogos, sem se saber exatamente o que se encontraria. Esperava-se uma turma com dificuldades de compreensão da proposta, ou mesmo com desinteresse em relação à mesma. Entretanto, percebeu-se que poderiam ter sido levados jogos bem mais desafiadores, já como primeiras atividades.

No segundo encontro, a escola disponibilizou outro espaço – o Laboratório de Ciências – para a realização do trabalho, porque a Brinquedoteca achava-se ocupada. A orientadora ofereceu, também, um espaço aberto; entretanto, percebe-se que esse tipo de espaço, dentro da escola, favorece a dispersão ao longo das atividades.

Esse encontro foi aparentemente menos produtivo que o primeiro. Havia oito alunos que não estiveram presentes no encontro anterior. Além disso, não foi possível contar nesse dia com a ajuda e participação da estudante de Psicologia. Iniciou-se a conversa levantando os pontos positivos do encontro anterior, indagando sobre como passaram a semana e informando novamente a duração do trabalho, bem como a possibilidade de construir-se um produto final a ser apresentado à comunidade escolar.

Os alunos falaram pouco e se manifestaram querendo logo iniciar as atividades, pois queriam “brincar”. Os novatos já sabiam todas as notícias referentes ao encontro anterior e mostravam-se animadíssimos para começar a “brincadeira”. Wellington (ausente no 1º encontro), certamente um aluno respeitado pelos colegas, mobilizava-os para a desordem. Apresentou-se como o “Rabicha”. Os colegas o chamam pelo apelido de “Rebarba”, mas ele afirma preferir o outro, em razão do “bicha”. Disse que os colegas afirmam que é homossexual. Pula no meio da roda, agita, faz brincadeiras caricaturando a homossexualidade o tempo todo.

Pode-se dizer que um mesmo grupo, dentro da turma, participou efetivamente de todas as propostas nesse encontro. Quanto aos demais, alguns alunos apenas assistiram e outros participaram apenas de algumas. Entretanto, foi possível realizar um número maior de jogos cênicos, propriamente ditos, em relação ao primeiro encontro. Embora os jogos sejam preparados para cada encontro, sabe-se que nem sempre é possível realizá-los. Tornando-se necessária a criação de outros, de acordo com o que surge no encontro.

Logo após a roda inicial, quando falaram sobre a semana, provas e afins, participaram de uma atividade de roda em “caracol”, onde todos passam por todos e se cumprimentam com os olhos. Metade da turma realizou a proposta como prevista, apesar da timidez de

alguns. A outra metade aproveitou o momento para “brincar” (passar rasteira no colega, empurrar, etc.).

Ainda em roda, propôs-se a busca de sintonia do grupo em conseguir girar a roda, sincronizadamente, com o deslocamento simultâneo dos participantes. Apesar de alcançarem o objetivo, tudo ocorreu em meio ao boicote de alguns.

Em seguida, foi proposto que um aluno de cada vez deveria realizar a criação e execução de um movimento que sintetizasse a informação “quem sou eu”, realizando-a juntamente com o pronunciamento do próprio nome. Em seguida, toda a turma reproduziria a criação do colega. Essa proposta sossegou um pouco o tumulto, uma vez que cada um aguardava o momento programado de se mostrar.

Após um jogo que convocava o equilíbrio e a coordenação motora, no qual apresentaram certa dificuldade, passou-se a uma atividade de diagonais em que se propunha caminhada de um canto ao outro da sala seguindo alguns comandos. Ao solicitar que atravessassem o percurso caminhando como quando eram crianças, apenas dois conseguiram participar; os demais pediram para realizar um andar que os mostrasse no presente ou os remetesse ao futuro. Os que participaram, fizeram-no de modo impecável, caminhando como se fossem alguém muito conceituado.

Diante de tal interesse pelo futuro, propôs-se um jogo em que cada aluno encenava a si mesmo num tempo futuro, enquanto os demais deveriam tentar adivinhar o que ele “vai ser”. Surgiram as profissões – secretária, cantora, atriz, cantor, empresário, “patrão” e vendedora. Alguns disseram que não iriam encenar, pois os colegas iriam rir de seus objetivos (desejos) futuros. Mas nenhum aluno disse que não saberia o que encenar.

Partindo para um jogo de improvisação, propôs-se que os alunos, em duplas, criassem uma situação representada num telefonema. Um ligava para dar uma notícia ao outro e este deveria ter uma reação; a história devia ter coerência, início, meio e fim, embora não fosse possível combinar previamente o texto. Surgiram casos de adultério, convite para um passeio, cancelamento de um *show*. Todos de modo criativo, coerente e bem elaborado.

Diante do envolvimento dos alunos, propôs-se que desenvolvessem em casa uma tarefa para o próximo encontro: elaborar uma cena, em trio, em que constassem as seguintes frases em seu texto: “E agora?”; “O que é que a gente vai fazer?”; “Já sei”.

Fechou-se o trabalho nesse dia verbalizando como foi o encontro para os alunos. Apenas metade da turma se pronunciou; alguns queixaram da interferência dos não participantes naquele dia.

Terminaram em uma roda similar à inicial; dessa vez, menos alunos aproveitaram para “brincar”, apesar de isso ter ocorrido. Combinaram entre si que somente compareceriam ao próximo encontro aqueles que quisessem participar como atores ou plateia, dispostos a favorecer o bom andamento do trabalho.

No terceiro encontro, a escola disponibilizou novamente o Laboratório para a realização das atividades, pois a Brinquedoteca (lugar que elegemos para o trabalho), mais uma vez, achava-se ocupada. Novamente, a orientadora ofereceu um espaço aberto, acreditando ser esse o mais adequado. Ainda não se percebia a possibilidade de trabalhar nesse espaço sem gerar dispersão nos alunos. Concluiu-se que repetir o lugar teve um efeito positivo: pareceu sancionar o local e horário do encontro.

Neste, havia um grande número de alunos; incluindo três que não estiveram presentes nos encontros passados. Mesmo com tantos participantes, pode-se dizer que este foi um encontro bastante produtivo.

Iniciou-se a conversa levantando os pontos positivos do encontro anterior, e indagando sobre como passaram a semana. Queixaram novamente da professora de Português. Disseram que ela não permite nem um comentário ou movimento em sala de aula; logo toma a iniciativa de expulsá-los de sala ou encaminhá-los para a diretoria.

Relatam que vários alunos já a agrediram verbalmente. Priscila diz: “A gente gosta ou não gosta não é da matéria; é do professor. Se a gente gosta do professor, a gente aprende. Então ninguém gosta das aulas da Bananinha” (apelido que deram à professora).

Surgiu o assunto da “ocorrência⁶⁵” na escola. A maioria já obteve alguma e tem problemas com os pais quando isso ocorre (contrariando a ideia da escola de que as famílias não se implicam na educação dos filhos). Relatam que, em seus pontos de vista, nem sempre as ocorrências procedem. Felipe diz: “A ocorrência é só um papel; é só rasgar”. Refutou-se: “Então, se rasgarmos sua certidão de nascimento, você deixará de existir? Se rasgarmos uma certidão de casamento, as pessoas não estarão mais casadas? A ocorrência representa algo que não desaparece; esse algo pode permanecer dentro da gente (quem agiu e quem sofreu)”.

⁶⁵ Quando os alunos recebem uma advertência por escrito, a qual deve ser apresentada aos pais.

Todos se calaram por alguns instantes (coisa rara!) e Felipe ficou pensativo. Depois completa: “Mas nem tudo é motivo para ocorrência”.

Perguntou-se por Wellington, e Pedro informa que faltou, pois seu pai teve um derrame; outro diz: “foi um aneurisma, seu burro”; outro diz: “é AVC”; outro diz: “deu um coágulo”. Diante dessas respostas, buscou-se esclarecer-lhes que esses são nomes para se dizer da mesma coisa, seguido da explicação da mesma. Escutaram atentos e interessados.

Em seguida, Pedro diz que descobriu no livro de Geografia que o nome da coordenadora da atividade é um país da África. Alguns se interessam por saber sobre esse país, a escravidão, a liberdade e os continentes. Acompanham a explicação até certo ponto. Até que o interesse se dispersa e convocam para a realização das atividades.

Nesse encontro, todos pareciam, de alguma forma, bem mais disponíveis e mais centrados. Quase todos participaram da maioria dos jogos, embora alguns alunos se mostrassem mais resistentes.

Houve menos bagunça, apesar de um pequeno grupo não parar de se empurrarem uns aos outros, atrapalhando o andamento do encontro. Saíam às vezes para beber água e demoravam a voltar. Num momento de muita bagunça, foram lembrados de que a participação era voluntária. Jéssica diz: “Nossa, fessora! Parece que a senhora não gosta de nós!” Esclarecendo-lhes que não se tratava disso, acrescentam: “A gente gosta de ficar aqui, senão não vinha; a gente ta só zoando (brincando); é gostoso. É divertido”.

Iniciou-se uma roda de mãos dadas, onde se levou muito tempo para convencer os meninos que dessem as mãos às meninas, e vice-versa. Pablo se recusou, a ponto de ficar com as mãos geladas; aceitou ficar de mãos dadas com a coordenadora do trabalho. Percebia-se o desejo em participar e muita timidez por parte de alguns. Quando convidados para a atividade, recusavam; mas quando buscados pela mão até a roda, aceitavam sempre.

Em função do longo tempo de duração da roda de conversa inicial, foram realizados poucos jogos nesse dia. A conversa parecia tomar o lugar da agitação do corpo.

Esgotada a roda de conversa, de mãos dadas, foi feita uma corrente onde o movimento passava como uma onda por todos os alunos. Todos se divertiram muito e alguns se envergonharam, ao participarem.

Para o jogo seguinte, disponibilizou-se uma bolinha de tênis, a qual deveria ser lançada entre os alunos, em roda, acompanhada do pronunciamento do próprio nome. Apesar de algumas dispersões e lançamento da bola com força exagerada, o jogo fluiu. Em seguida, na

mesma proposta, acrescentou-se o pronunciamento do nome de uma fruta (não se podia repetir a fruta). Quando as frutas se esgotaram, após um bom número de referências, Ludmila disse “tomate”. Os alunos riram e se iniciou uma discussão quanto a isso. Ludmila então ficou de pesquisar sobre o assunto e trazer a resposta na próxima semana. Um aluno propôs que, se não for fruta, ela faria a “dança do tomate” no próximo encontro. Todos se divertiram com a proposta, inclusive ela.

Em seguida, com nomes de cores; depois, de lugares. No primeiro momento, houve dúvidas quanto ao que poderia ser considerado lugar. Em seguida, surgiram: quarto, Alto Vera Cruz, *shopping*, Mineirão, Pampulha, praia, cachoeira, escola, rua. Não conseguiram avançar além desses. Seguiram pronunciando a primeira palavra que lhes viesse à cabeça.

As palavras surgiram com sequências interessantes: adolescente, maconha, sexo, *piercing*, *sexy*, motel, menina, amor. Deusdete (sempre se manifestava emburrado) se chateou, pois ninguém lhe mandava a bola; então jogou-se a bola para ele, a qual foi relançada com a palavra “carinho”. Surgiu a palavra morte pronunciada por uma garota que se dizia ser da tribo Emo. Mas, de modo geral, as palavras foram muito positivas. Não queriam terminar o ciclo. Estendeu-se para paz, amor, amizade, Jesus, favela, alegria. Concluíram.

Partindo para outro jogo, usando as diagonais da sala, propôs-se que os alunos, sem combinar previamente, em duplas, deveriam encontrar uma sintonia e andar do mesmo jeito, e ao mesmo tempo, atravessando a sala em diagonal. Participaram quase todos, à exceção de quatro costumeiros. Eles pareciam aliviados com o fato de não serem obrigados a participar, e poderem estar no grupo do jeito que davam conta.

Após esse momento, foi proposta a retomada da tarefa solicitada no encontro anterior, relacionada à criação das cenas em trios. Dois grupos haviam preparado a tarefa e assim foram apresentadas duas histórias. Uma delas, continha o desvelar de uma traição do namorado quando, então, a traída revelava que este já era ex-namorado. As alunas – atrizes e autoras – repetiram a cena por várias vezes, para que pudesse ser dirigida. Os demais assistiram e deram palpites, compreendendo o papel da direção na construção de uma cena.

O envolvimento foi geral, inclusive engajando-se numa discussão em relação à fidelidade nos relacionamentos amorosos. Outra história foi escrita por Tayller, na qual três jovens sentiam-se tensos por terem presenciado um crime; e, com medo de serem “apagados” pelos criminosos por isso, têm a ideia de fingirem-se de cegos, para saírem livres. Também repetiram a cena por várias vezes sob a observação de todos.

Interessante ressaltar que um dos atores, Felipe, iniciou o primeiro encontro retraído no canto (com vergonha); no segundo encontro, ficou muito agitado; nesse último, surpreendeu com sua participação. Cabe ressaltar, também, que Tayller levou a cena escrita, sem erros ortográficos ou gramaticais, com criatividade e coerência. Ficou combinado que outros trios levariam as cenas para o próximo encontro e alguns se empolgaram com a ideia de mostrarmos as cenas a toda a escola, no último dia.

Fechou-se o trabalho verbalizando sobre os resultados daquele encontro: a maioria se manifestou satisfatoriamente. Fez-se novamente uma roda, agora abraçados, para que pudessem pendurar os corpos para trás, apoiados uns nos outros, sem caírem ou desmancharem a roda. Houve resistência inicial e várias tentativas. Meninos se recusavam em abraçar outros: “Eu não sou boiola”. Então foi dito que, se conseguissem, significaria que desejariam voltar na próxima semana. A roda então se fez de maneira concentrada e linda. O encontro foi encerrado com palmas de todos.

Ao saírem, os alunos encontraram um documento esquecido pela professora do Laboratório, contendo informações sobre cada um, que foi discutido no Conselho de Classe. Muitos viram seus nomes associados a comentários do tipo: dificuldade de aprendizagem, concentração, letramento, comportamento, entre outros. Jéssica diz: “Os professores não falam isso pra gente. A gente não sabe o que tem que melhorar”. Alguns saíram tristes, outros pensativos, outros com vergonha.

O quarto encontro ocorreu também no Laboratório. O lugar se definira como o espaço de trabalho nos dias e horários marcados. Os alunos, ao chegarem, organizavam tudo, afastando as mesas e dispendo os bancos próximos às paredes. Já ficara estabelecida, naturalmente, esta rotina.

Cabe acrescentar que nesse dia, a caminho do Laboratório, o professor de Geografia aborda as interventoras para dizer que naquela turma, para muitos alunos, somente a “internação” seria solução.

Nesse encontro, logo no início, todos já se posicionaram em roda para a conversa inicial. Indagados sobre a semana e sobre o ocorrido no último encontro – a leitura do relatório da escola – poucos alunos se manifestaram. Rodrigo afirma que leu sobre sua dificuldade de leitura e escrita e que concordava com essa constatação. Disse estar participando naquele momento de um grupo de reforço e vinha melhorando a leitura. Cabe ressaltar que Rodrigo, apesar da pouca idade, era cantor e compositor de RAP na comunidade.

Priscila então afirma que tem dificuldade em tudo. Que não sabe nada; mas sabe ler e escrever. Diz que no reforço consegue compreender melhor as matérias, principalmente Língua Portuguesa. Nesse instante instala-se, novamente, a seção de queixas sobre a professora dessa disciplina.

Todos os alunos se envolvem num debate simultâneo, onde ninguém escuta ninguém e todos querem falar ao mesmo tempo. No meio do tumulto é possível escutar algumas falas e intervir; mas, entre eles, não há diálogos. Queixam da braveza da professora; dos rótulos que coloca em alguns alunos (capeta, porcaria); do excesso de regras; da cara fechada; do medo que impõe; da intolerância a conversas, movimentos ou o consumo de chicletes em sala.

Então a estagiária pergunta se havia alguém que gostava dessa professora. Os alunos que se demonstram mais centrados responderam que sim: que ela explicava bem a matéria; que respondia às dúvidas; que conseguia “colocar moral” na sala. Os demais interrompem e ressaltam as queixas. Uma aluna diz: “Se ela não gosta que masque chicletes, qual o problema em deixar o chiclete para depois?”. Wellington diz: “Porque não tem jeito; tem que viver o prazer do chiclete”. Outro lhe responde: “Mas você é diferente; não consegue segurar sua onda”. Ele escuta.

No decorrer da conversa, os queixosos admitiram que a professora de Português era “boa do ponto de vista didático; mas poderia ser menos brava e agressiva; e deixar de ver apenas os defeitos dos alunos”.

Depois desse tempo de concluir, convocam para o início das atividades. Nesse dia a turma parecia estar mais agitada. Não foi possível realizar todos os jogos previstos, inclusive em função do longo tempo de duração da roda de conversa inicial. Esse fato foi se repetido à medida que o fim do trabalho se aproximava. E quando mais tempo se passava com esses jovens, menos se compreendia o porquê de aquela ser considerada a pior turma.

Ainda em roda, foram disponibilizados pedaços de massinhas coloridas para modelar. Pediu-se a cada um que fizesse uma forma e, em seguida, depositasse-a no centro da roda, representando sua melhor característica.

Os alunos se manifestavam no tumulto. Surgiram formas concretas (corpo, boca, flor, coração) e formas abstratas. Surgiram os significantes: alegria, felicidade, cupido, sinceridade, brincalhona, amorosa, amiga, alma, sentimentos, seriedade, inteligência. Alguns, com vergonha, não foram ao centro da roda; outros pediram que um colega entregasse e falasse

por eles; outros ainda hesitaram bastante, antes de falar de características positivas. Wellington foi o único que não se pronunciou.

Aos poucos, aquelas formas sobrepostas iam configurando uma escultura, a qual, por sugestão de uma aluna, significaria o símbolo da turma. Solicitaram que fosse levada pela interventora e que esta a traria de volta no último encontro.

Após esse momento, passou-se a um jogo de interpretação, onde se propôs a leitura de determinados textos de letras de músicas, caracterizando-os com um sentimento/emoção. De modo geral, conseguiram realizar a atividade, embora esta pareceu um tanto complexa para a maioria. Gabriela, que no 1º encontro se manifestou e pronunciou muito tímida, desenvolvia-se a cada encontro; foi a primeira a interpretar.

Mas diante da dificuldade, os alunos ficaram muito agitados, de modo que o encontro fora encerrado quinze minutos mais cedo. Os mais participativos passaram a cobrar maior envolvimento dos mais bagunceiros e se queixaram, na Coordenação, do comportamento deles.

O quinto encontro iniciou-se então com a participação da coordenadora atendendo à reclamação de alguns alunos. Esta veio reforçar o critério da não-obrigatoriedade da participação, sugerindo aos desinteressados que ficassem sob a responsabilidade de uma professora, realizando outra atividade. Quatro alunos abandonaram o trabalho e um deles retornou no segundo horário.

Os que permaneceram então puxaram os bancos para o centro da sala e fizeram uma roda menor, semiaberta. Alguns ficaram fora da roda, conversando e fazendo bagunça. A roda tomou a forma de um semicírculo, ora preenchido pelos que ficaram de fora e ora voltava a formar-se a lacuna. Proporcionou-se, naturalmente, um espaço aberto em que cada um participava na medida de seu interesse.

Iniciou-se a conversa sobre a entrega dos boletins (notas, reações dos pais, etc.). Muitos revelaram resultados insatisfatórios e dificuldades na aprendizagem. Alguns sabiam localizá-las, outros não. A conversa aconteceu longamente e com fluidez e escuta. Era interrompida algumas vezes pela interferência dos que ficaram fora da roda.

Queixaram novamente do modo de trabalhar da professora de Português e revelaram dessa vez insatisfação também com relação ao professor de Matemática. Disseram que ele não sanava as dúvidas, não respondia às perguntas, dormia na sala de aula, contava casos demais e parecia gostar de puxar assunto quando descobria que morrera alguém na família

dos alunos, querendo saber se havia envolvimento com o tráfico de drogas. Alguns revelaram que recuperavam a defasagem em Matemática com irmãos mais velhos; mas não conseguiam fazê-lo em relação ao Português.

Rodrigo é um destes. Indagado sobre como conseguia escrever letras de RAP e ter dificuldades em Português, responde que, quando escreve, apenas escreve; não sabe se o sujeito é composto, se o que escreveu é um predicado ou um adjunto adnominal. Reiterou-se que as aulas de Português nos auxiliavam na compreensão dos elementos da escrita e, portanto, na constante melhoria da qualidade da mesma.

Foi revelado aos alunos que aquela turma contava com uma fama negativa na escola. Muitos se pronunciaram dizendo que a fama corria por causa dos bagunceiros. Uma aluna diz que um professor afirmou que aquela era a melhor turma; que estavam com os conteúdos mais avançados que os de escolas particulares. Ao serem questionados sobre essa comparação, Ludmila diz que as escolas particulares têm conteúdo mais avançado porque os alunos são mais inteligentes; e na escola pública os alunos são atrasados. Ao lhes informar sobre os parâmetros que valem como referência a todas as escolas brasileiras, independentemente se públicas ou particulares, os alunos não acreditaram, riram e se agitaram.

Passaram a apontar os ícones da bagunça (Pedro e Wellington). Rodrigo diz que consegue segurar a bagunça para o recreio. Ludmila diz que consegue fazer bagunça e aprender. Gabriela então revela que as turmas da escola cresceram juntas, desde o 1º ano do 1º Ciclo; e que, naquele ano, a Coordenação decidiu misturar alunos de todas as turmas para distribuir os bagunceiros e melhorar os resultados. A aluna conclui, nesse momento, que além de não ter surtido esse efeito, a ação vinha dificultando a interação.

Queixou-se de duas alunas que se nomeavam Emo e que faziam pacto com o diabo. Tamila, uma delas, tenta aumentar o incômodo e diz que vai cortar os pulsos. Verônica, a outra, esclarece que “cada um tem um jeito de zoar” e que esse era o delas; e que pelo menos não faziam bagunça. Wellington e outros alunos que não participavam da roda queixam-se das estudiosas; às quais chamam de “inteligentes”.

A relação burro/inteligente tornou-se o tema da conversa. Diante disso, pontuou-se que ter dificuldades na escola não implica não ser inteligente. E que todos são capazes de tirar boas notas. Calaram-se.

Em seguida, os alunos foram perguntados sobre o que gostariam que fosse levado ao conhecimento dos docentes durante a reunião de devolução, realizada após o término do trabalho. Inicialmente manifestaram medo de represália. Depois, pediram para dizer que as aulas da professora de Português poderiam ser mais descontraídas; e que o professor de Matemática poderia passar a responder as dúvidas e não dormir durante as aulas.

Gabriela convoca para as atividades. Nesse momento, os alunos se dão conta de que usaram quase todo o tempo do encontro na conversa inicial. Foi possível apenas combinar que trouxessem para o próximo e último encontro a atividade de criação de cenas, propostas no início do trabalho. Perceberam que o uso do tempo, distribuído entre jogos, cenas e conversas, inviabilizara a organização de uma apresentação cênica na escola; mas não se queixaram desse resultado.

O sexto teve início novamente com a fala da coordenadora reforçando a não-obrigatoriedade da participação, sugerindo aos desinteressados que ficassem sob a responsabilidade de uma professora, realizando outra atividade. Dessa vez, ninguém quis ir. Os mais interessados puxaram os bancos para o centro da sala e fizeram uma roda menor. Alguns ficaram fora da roda conversando e fazendo bagunça. A roda tomou a forma de um círculo fechado, de onde os alunos pediam que os demais ficassem quietos.

Nesse encontro, foi possível realizar todas as atividades previstas; e três grupos havia preparado as cenas. Mas, antes de apresentá-las, os alunos falaram um pouco sobre como foram bons os encontros. Gabriela disse que foi uma ótima oportunidade de se conhecerem melhor (uns aos outros), compreenderem as diferenças e falarem de suas dificuldades com os professores.

Felipe queixa-se de Andressa, afirmando que esta se mostrava imatura e cansativa. Outro aluno diz: “Acho que a gente pega demais no pé dela”. Todos riram, inclusive Andressa.

Repetiu-se o jogo da apresentação, realizado no primeiro dia (toque do pandeiro). Todos que participaram, dessa vez disseram o nome com firmeza e escolheram toques bastante ousados e elaborados. Percebeu-se o desenvolvimento dos alunos, nessa proposta, em relação ao início do trabalho.

Após essa (re)apresentação, passou-se a um jogo de improvisação: um papel simbolizando uma carta foi disposto sobre um banco no “palco”; os alunos deveriam criar uma cena muda na qual se deparassem com aquele papel, e tivessem uma reação com ele. Todos os alunos que decidiram participar o fizeram de forma muito criativa e elaborada.

Em seguida, passou-se à tarefa solicitada em relação à criação de cenas, a qual também surpreende pela qualidade e envolvimento. O trabalho dos alunos, tanto na dramaturgia, quanto na encenação, demonstrou a compreensão do processo de construção teatral.

Encerrou-se o último encontro com a verbalização, por parte de cada um, com relação à importância e efeitos desses encontros. Todos elogiaram. Disseram que aprenderam muitas coisas; perderam um pouco a vergonha; desabafaram; conheceram melhor uns aos outros. Queixaram dos bagunceiros. E estes disseram que gostaram muito de ficar lá fazendo bagunça.

Em seguida, solicitou-se que cada um registrasse numa folha, por meio de texto e/ou desenho, o que significaram os encontros. Foi disponibilizado papel, lápis preto e lápis de cor. Os registros apresentam relatos positivos em relação ao trabalho; agradecimentos surpreendentes pela oportunidade; e aprendizagem. Em um desses registros, uma aluna capricha no desenho de um rosto sorrindo. Abaixo, escreve seu depoimento: “Foi legal porque eu aprendi que as pessoas podem aprender igual. Que as pessoas têm seu próprio jeito, mas que dá pra conviver. Aprendi que os professores têm lá seu jeito chato ou legal demais. Mas é para o nosso bem. E que se nós quisermos mudar alguma coisa, devemos mudar primeiro o que incomoda os outros na gente”.



Desenho 1: Registro de uma aluna em relação ao trabalho.

Os relatos demonstram que as dimensões alcançadas não são perceptíveis “a olho nu”; é necessário o espaço da fala e do registro para possibilitar a expressão dos sujeitos.

Ao final, apresentamos a “escultura” de massinha; muitos queriam levá-la, mas acabaram por definir que gostariam que esta fosse entregue à coordenadora como símbolo do trabalho desenvolvido. Ao lhes perguntar se iriam colocar um título na “escultura”, alguém respondeu: “O melhor em nós”.



Foto da “escultura” realizada pelos alunos da Turma 6. Material: massa de modelar; envernizada. Dimensões: 14cm X 15cm X 12cm

No dia da devolução do conjunto da Intervenção realizada pelo NIPSE à equipe da escola, esta se organizou precariamente. Foi difícil reunir todos os professores, embora se houvesse planejado esse tempo para se reunirem com os pesquisadores interventores. Poucos professores ficaram para o encontro agendado; os gestores entravam e saíam da sala o tempo todo; os demais só escutaram a devolução referente à intervenção pedagógica, a qual se referia aos problemas de aprendizagem dos alunos. Quando se iniciaram as falas de devolução que tocavam em aspectos do sintoma da escola, os mesmos retrucaram, ficaram conversando uns com os outros, até que disseram ter acabado o tempo da reunião. Não queriam saber.

Consequentemente, não tiveram acesso ao processo desenvolvido a partir do Teatro-Conversa junto à Turma 6; nem tampouco acolheram a oferta dos alunos materializada na escultura “O melhor em nós”.

O que nos ensina a Cena II?

A escola pareceu não conhecer exatamente quem são seus alunos. A começar pela indicação da turma que era considerada um problema, sem conseguir definir exatamente

qual, ou mesmo se havia algum problema. Turma de “doidos”? Onde para alguns só teria como solução a “internação”? Alunos do 2º ano do 3º Ciclo, recém-chegados na adolescência, preocupantemente desinteressados pelo futuro profissional?

Façamos uma pequena retrospectiva resumida do trabalho para melhor visualização do processo. A turma nos surpreendeu, durante todos os encontros, com suas competências e habilidades ao longo da vivência dos jogos. Já no primeiro encontro foi possível definir que era possível trabalhar jogos complexos relacionados, diretamente, com a solução cênica de problemas. Percebeu-se muita criatividade, sagacidade e coerência na construção cênica; além de ótima capacidade de representação, abstração, memória e lógica verificadas nos jogos.

De fato, havia muita bagunça e uma agitação corporal intermitente. Entretanto, estas não poderiam ser pensadas como algo que caracterize o discurso em relação à indisciplina e à violência na educação.

O primeiro encontro salientou os aspectos cognitivos dos alunos e estes trouxeram para a cena a queixa aparentemente generalizada em relação à professora de Língua Portuguesa. No segundo, apresentaram uma característica lúdica e um grande interesse em brincar. Metade da turma demonstrou querer investir nos jogos como pré-requisito para a construção de um trabalho teatral; a outra metade demonstrou compreender a proposta dos jogos como um momento permitido para a brincadeira. Nesse encontro não falaram da escola. Participaram de uma atividade onde tratam de “quem são”; sentem dificuldade em remontar uma cena que os remete ao tempo da infância e solicitam a encenação de seu futuro – alguém conceituado, um cantor, uma atriz, um empresário, o “patrão”, ou mesmo uma vendedora ou secretária. À exceção do “patrão”, nome utilizado para dizer de um chefe do tráfico de drogas, todos falaram de um futuro enlaçado pelo trabalho.

No terceiro encontro quiseram conversar, mais que brincar. Mostravam-se mais disponíveis e centrados e se dedicaram a alguns assuntos. Retomam o tema da escola, a partir da repetição da queixa em relação à professora, e apontam que a aprendizagem depende de uma relação de amor: “A gente gosta ou não gosta não é da matéria; é do professor. Se a gente gosta do professor, a gente aprende. Então ninguém gosta da matéria dela”. Alguns falam do volume exacerbado de “ocorrências” que já receberam da direção; e outros, que fazem bagunça o tempo todo, respondem à indagação quanto ao desejo de participar: “A

gente gosta de ficar aqui, senão não vinha; a gente ta só zoando (brincando); é gostoso. É divertido”.

Vivenciam com sucesso jogos mais complexos, inaugurando em suas improvisações temas e palavras que remetem às questões da adolescência e ao encontro com o outro: adolescente, maconha, sexo, *piercing*, *sexy*, motel, menina, amor, traição, ex-namorado. Outros significantes introduzidos traziam elementos que remetiam ao laço: paz, amor, amizade, Jesus, favela, alegria.

Quanto à escola, ao se depararem com um documento deixado ao acaso pela coordenação na mesa do Laboratório, constataam o registro de seus impasses escolares – dificuldade de aprendizagem, de concentração, letramento, comportamento, entre outros. Alguns saíram tristes, outros pensativos, outros ainda com vergonha. Uma aluna protesta: “Os professores não falam isso pra gente; a gente não sabe o que tem que melhorar”.

No quarto encontro iniciam com a reflexão sobre suas dificuldades escolares. Alguns concordaram com o que constava sobre si no documento referido e apontaram o que estão fazendo para sanar o problema. Uma aluna se identifica com o “nada saber” e depois com o saber ler e escrever. Outros levantam o assunto dos que são e dos que não são inteligentes, tendo como referência as notas escolares.

O tema se estende a um debate em relação a dois professores – a de Língua Portuguesa e o de Matemática. Queixaram da braveza da professora, bem como da forma como nomeia os alunos (capeta, porcária); além da intolerância, do excesso de regras, da cara fechada, do medo que tenta impor. Entretanto, um grupo ressalta que esta explica bem a matéria, responde às dúvidas e consegue “colocar moral” na sala. Concluem: a professora é boa, do ponto de vista didático, mas poderia ser menos brava e agressiva. Passaram da queixa aos professores a falarem de si e, numa das atividades propostas, elencaram suas melhores características.

O quinto encontro inicia a partir do relato em relação à entrega dos resultados escolares aos pais. Queixam agora do professor de Matemática, que “não sana as dúvidas, não responde às perguntas, dorme na sala de aula e conta caso demais”; além da incômoda especulação deste em relação à violência da favela. E apresentam a ideia que têm de que as escolas particulares ensinam conteúdo mais avançado, sob a alegação de que se percebem numa situação inferior no que se refere à escolarização.

Falam da bagunça na sala e a relacionam também ao fato de que, naquele ano, a escola desfizera grupos que cresceram juntos ao longo dos anos. Parecia que aquele momento significava uma adaptação do grupo. Inicia-se então a exposição das indisposições mútuas em relação aos comportamentos uns dos outros na escola. A bagunça surge como um tema e alguns alunos revelam suas estratégias para dar conta de se controlarem. E num encontro que acontece com mais conversa e menos “brincadeira”, concluem enviando um recado aos professores: “As aulas de Português podem ser mais descontraídas e o professor de Matemática pode passar a responder às dúvidas e a não dormir durante as aulas”. Demonstram, desse modo, que há interesse por parte deles, em relação à escola e à aprendizagem, bem como a percepção de que determinado professor não se envolve e outro abusa. Chegam a sugerir que esse constitui um fenômeno da educação escolar a eles ofertada, diferentemente do que é pago pela classe média.

No último encontro, todos quiseram participar; e todas as atividades previstas e propostas se realizaram. E, cabe ressaltar, com mais criatividade e competência em relação aos encontros anteriores. O próprio grupo assumiu o controle da regulação da “bagunça” e se deu conta de que esse tempo permitiu que se conhecessem melhor – os colegas, os professores e a si mesmos. Com referência a esse último aspecto, os alunos encerram o trabalho solicitando que seja entregue à Coordenação da escola um objeto – produto do trabalho – que represente aquilo que gostariam que fosse conhecido pelos docentes: “O melhor em nós”.

Como era possível um grupo de jovens alunos tão inteligentes, criativos e sagazes, apresentar problemas com a construção de conhecimentos escolares? Qual seria a falha, que ocorria entre o ensino e a aprendizagem, que inviabilizava a realização dos objetivos empreendidos pela escola? Parecia haver um abismo entre alunos e professores; e a que se daria tal fato? Esse trabalho ensina algo sobre a transmissão.

Ao invés do ensino/aprendizagem, talvez se possa pensar no ensino/transmissão: o primeiro sendo precedido de uma intenção, enquanto o segundo estaria carregado daquilo que foge ao controle do transmissor. Ou seja, aquele que transmite, sempre transmite algo para além da intenção. Esse fato nos leva à presença subjetiva do professor; esta, que congrega o que este recalca de sua infância.

Independentemente da técnica pedagógica utilizada, o inconsciente do professor conta, a partir do “a mais” que diz sem saber. Nesse dizer contém-se aquilo que não passa

exatamente pelas palavras utilizadas, mas pelos significados que habitam os significantes que constituem as frases eleitas para o ensino da pauta curricular.

Nesse sentido, o ensino de algo pode vir carregado da certeza da impossibilidade de se aprender, construída a partir da constatação de algo a menos que os alunos oriundos das camadas populares possam comportar. Esse “a menos”, compondo os elementos da transmissão, pode inviabilizar os mecanismos de assimilação e acomodação (conceitos piagetianos), por parte dos alunos, dos elementos apresentados pela escola. Não seria possível a “equilíbrio majorante⁶⁶” num processo em que a transmissão não estivesse constituída de uma aposta na possibilidade de aprendizagem daqueles que recebem a informação necessária à construção do conhecimento.

Parte-se do pressuposto de que os alunos apresentam um déficit cultural visivelmente atribuído ao fato de pertencerem a uma comunidade favelizada na qual a escola se acha instalada, segundo eles, como um Oásis em meio ao deserto.

Os professores, de modo geral, não sabem sobre os alunos; e na reunião de devolução demonstraram que não querem saber. Tal posição impede-os até mesmo de informar claramente aos alunos quais são suas dificuldades. Não conseguem localizar o mal-estar em relação à turma, assim como não conseguem localizar que o mal-estar refere-se à comunidade – perigosa, violenta, infértil, deserta.

O comportamento agitado, claramente visível na intervenção como algo que se confere a alguns alunos, e por motivos singulares, acaba por servir de reforço para se pensar que o aluno da classe popular, habitante de favela, representa um público difícil de se educar e sem perspectivas para a vida profissional futura. Isso constitui algo que se transmite e os alunos em geral acolhem (como foi pensado na diferença de rendimentos entre escolas públicas e particulares) e se calam. Este era o quadro dessa turma que, desmembrada para melhor funcionar, não fez uso da palavra nem mesmo na oferta da Conversação.

Com a proposta de Teatro-Conversação, ao se verem em cena, vencendo desafios, foram se apropriado da condição de competentes, sujeitos de desejo e de discurso.

Os recursos cênicos viabilizaram a palavra - fizeram teatro, aprenderam, brincaram, desentenderam-se, negociaram e surpreenderam: reivindicaram um olhar para suas qualidades e possibilidades.

⁶⁶ Refere-se ao termo piagetiano criado para definir o mecanismo de aumento do conhecimento. O reequilíbrio do organismo diante do desequilíbrio provocado por um novo objeto de conhecimento, permitindo a evolução ou desenvolvimento.

4.4 Cena III: *Família em cena* – A recusa da escola em relação às famílias

Em outra escola também participante do Projeto de Intervenção do NIPSE, surgiu uma demanda de realização de um trabalho com os pais. A partir da justificativa da dificuldade em alcançar a efetiva participação dos mesmos, na solução dos problemas de aprendizagem e de comportamento dos alunos, foi solicitado ao NIPSE um trabalho no sentido de tentar produzir uma mobilização por parte deles, a fim de buscarmos soluções para maior adequação de seus filhos na escola.

Havia a queixa de que os pais só atendiam ao convite de reuniões quando havia neste o indicativo de sorteio de cestas básicas e outros brindes; ou mesmo quando ofereciam um lanche farto, pois as famílias só compareciam diante da eminência de ganharem alguma coisa. Configurava-se uma relação de assistência entre a escola e os familiares dos alunos.

Os docentes afirmavam que os familiares não se interessavam pelas dificuldades de aprendizagem de seus filhos nem se responsabilizavam pelo comportamento inadequado dos mesmos dentro da escola. Diziam se tratar de famílias muito pobres, com precários hábitos de higiene, baixa escolarização e poucos recursos intelectuais que inviabilizavam a valorização da escola; e ainda eram dotados de uma cultura de violência e agressividade, a qual transmitiam aos filhos, então alunos da escola.

Então decidiram por um projeto, denominado “Tecendo afetos...”, que consistia em convidar os pais dos alunos do 2º e 3º Ciclos, os professores e representantes dos equipamentos sociais atuantes na comunidade para, juntos, constituírem um espaço de conversa no qual se possa produzir saídas para os problemas envolvendo os jovens em suas relações com a aprendizagem e com a cultura escolar; diferentemente do espaço de reunião docente calcado em queixas e em cumprimento de orientações. E, como não sabiam por onde começar, solicitaram a intervenção de modo a iniciar o trabalho no qual os pais pudessem se sentir convocados a preencher o espaço oferecido, e se responsabilizarem pelo comportamento e pelo desempenho dos alunos.

Foi-lhes então proposto um trabalho de Teatro-Conversa, distribuídos em três encontros de duas horas de duração. Serão descritos a seguir.

1º encontro: De pais calados e falados a pais falantes

Achavam-se presentes a diretora e a vice-diretora; apenas uma professora; uma representante do Centro de Saúde, da Assistência Social, da Administração Regional, do NIPSE e, aproximadamente, 50 pais e responsáveis.

A diretora inicia por dar as boas-vindas aos pais. Explica-lhes a proposta e passa à apresentação de eslaides contendo fotos de famílias (nucleares, brancas e aparentemente de classe média alta) e um poema sobre afeto e presença. Enquanto isso, os pais se auxiliavam uns aos outros no preenchimento e assinatura da lista de presença, sem prestarem muita atenção na explicação e nos eslaides.

A diretora então mostrou que o poema falava exatamente do que faltava em casa para seus filhos – afeto e presença. Disse que aquele projeto era importante para discutirem o que poderiam fazer juntas – escola e família – a fim de melhorar o resultado e o comportamento dos alunos; estes, muito violentos e agressivos, reproduzindo o que viam e viviam em casa. Os pais permaneciam calados e preocupados em assinar a lista de presença.

A palavra foi passada à interventora do NIPSE, que retificou as palavras na apresentação da proposta do encontro, a qual consistia em conhecê-los e convidá-los a pensarem, junto com os professores e representantes dos equipamentos sociais, algumas soluções para a melhoria do desempenho escolar de seus filhos.

Em seguida, os participantes foram convidados a se apresentarem, a fim de que pudessem se conhecer. Para tal, utilizou-se um novelo de lã com o qual os participantes foram se enlaçando ao longo das apresentações, no intuito de se representar o título de projeto: “Tecendo afetos...”

Cada um então disse o nome, a qual aluno (ou instituição) estava vinculava-se, e o que trazia para aquela “rede”.

Inicialmente, participaram de maneira tímida. Aos poucos foram surgindo frases como: “trago responsabilidade”, “trago respeito e boa vontade”, “trago disposição”, “trago vontade de ajudar”, “trago alegria”, “trago meu compromisso de estar aqui em todos os encontros”, “trago o compromisso de chamar mais pais para o próximo encontro...”

Em seguida, foi proposto um jogo: partindo de um objeto (um bastão de madeira), solicitou-se que cada um realizasse uma pantomima⁶⁷, contando-nos qual atividade realizavam em seus cotidianos e que gostariam de compartilhar com o grupo. Todos participaram. Surgiram por parte dos pais: varrer (a grande maioria), passar pano no chão, pintar paredes, erguer paredes, capinar, cozinhar, ninar; por parte dos professores e representantes das instituições: escrever (estudar), tocar violão, ler; dirigir e andar a cavalo.

Após esse momento – que durou bastante tempo –, em meio a gargalhadas e aplausos, os participantes foram convidados a opinarem, em relação àquela proposta então oferecida pela escola, na qual deveriam participar discutindo questões que pudessem melhorar o cotidiano escolar e a aprendizagem de seus filhos.

Uma mãe sugeriu que se elaborasse um documento, seguido de abaixo-assinado, solicitando ao poder público a presença de um profissional do trânsito para auxiliar na travessia dos alunos em frente à escola. Esse assunto pareceu de interesse da maioria dos pais, os quais afirmavam que não conseguiam trabalhar sossegados pensando que seus filhos iriam sozinhos para a escola e teriam que atravessar aquela movimentada rua. Um avô comenta que na esquina da escola consta um batalhão de polícia e não custava nada um soldado fazer essa travessia nos horários de entrada e saída, nos dois turnos.

Outra mãe se pronuncia solicitando que, nos próximos encontros, haja a presença de mais professores além dos pais, pois assim, de fato, haveria soluções vindas da parceria entre família e escola.

Outra sugere a inclusão de crianças com necessidades especiais como o tema de um futuro encontro. Afirmar ter três filhos nessa situação e não saber como lidar com isso; e que só sentia sossego quando eles estavam na escola. A diretora aproveita sua fala e observa que esta não é uma tarefa para a escola realizar sozinha, sendo necessária a parceria. Essa mãe então diz que sente pena dos professores, pois também não deve ser fácil dar conta de tanto problema na escola; mas, que era direito de seus filhos estarem lá e direito dela de ter a escola para ensinar seus filhos.

Outra mãe sugere que nos próximos encontros fossem tratados os temas “relações dentro da escola” e “parceria escola e família”.

⁶⁷ Representação teatral em que a palavra é substituída por gestos, expressões faciais e atitudes.

Informamos que seriam realizados mais dois encontros, nas próximas semanas, em mesmo dia (sexta-feira) e horário (19h). Em seguida, passou-se ao sorteio de três cestas básicas e ao serviço do farto lanche.

Os pais, inicialmente recebidos com uma nova proposta e um discurso velho, se apresentaram como calados e falados; passaram, gradualmente, a falantes quando convidados a entrar na cena.

2º encontro: De pais plateia a pais atores

Estavam presentes a diretora e a vice-diretora; duas professoras; funcionárias da biblioteca; uma representante da Assistência Social, a interventora do NIPSE; e aproximadamente 25 pais e responsáveis, alguns dos quais participando pela primeira vez.

A diretora esclarece aos “novatos” os objetivos dos encontros. Informa que, do encontro anterior, foram tirados alguns “apontamentos”. Partindo disto, participa aos pais que fora encaminhado Ofício de solicitação do profissional do trânsito para a travessia dos alunos e que aguarda a resposta da Regional. A diretora então lê o Ofício para todos. Enquanto isso, os pais se auxiliavam uns aos outros no preenchimento e assinatura da lista de presença, sem prestar muita atenção na leitura do documento.

A palavra então é passada à interventora (participante do NIPSE), que explicou a proposta do encontro novamente, contextualizando-se o documento lido pela diretora e, em seguida, convidando os participantes “novatos” a se apresentarem.

Logo em seguida, a interventora informou que o tema sugerido no encontro anterior para aquele dia se referia às relações dentro da escola. Foi exibido um vídeo de imagens retiradas do livro *ZOOM*⁶⁸, o qual destaca os movimentos de distanciamento e aproximação. Após a exibição, foi solicitado aos participantes que expusessem suas impressões em relação ao vídeo.

Alguns apenas descreveram a sequência das cenas. Uma das mães se pronuncia: “Às vezes temos que chegar mais perto para enxergar realmente”. Partindo desta fala, pontuou-

⁶⁸ O livro do autor Istvan Banyai, editado pela Brinque Book, consta apenas de imagens que, na sequência, dão ideia de afastamento de um ponto, uma vez que, imagem inicial vai se reduzindo até significar um ínfimo detalhe da imagem final. Caso seja folheado de trás para a frente, a ideia é de aproximação, ou seja, a imagem final vai se ampliando até se alcançar um foco num pequeno detalhe do todo.

se que, para compreendermos as relações dentro da escola, seria importante nos aproximarmos dela.

Sugeriu-se então uma atividade cênica. O grupo foi dividido em três subgrupos onde os participantes deveriam discutir e elaborar um esquete que demonstrasse algo do cotidiano da escola (segundo suas concepções), e que deveria ser encenado para os demais.

Durante a criação das cenas, houve muita discussão, troca de informações e relatos pessoais. Os papéis foram distribuídos de forma que todos se mostrassem em cena. A seguir serão descritas as cenas de cada grupo.

- a) Grupo 1** (composto apenas por mães) – Este grupo teve, no início, dificuldades em elaborar o esquete; uma das mães insistia que o que deveria ser feito era a “rede” realizada no encontro anterior. Após esclarecimento daquela proposta à mãe, deram início ao trabalho.

ESQUETE: Trata-se de uma criança muito inquieta que perturbava todas as aulas da professora. Esta chama a mãe para conversar, afirmando que não dava mais conta daquele aluno. A mãe diz que faz tudo o que pode; a professora afirma que, se o aluno não melhorar, vai chamar o Conselho Tutelar. A mãe então se desespera e tenta um castigo novo para corrigir o filho.

A história elaborada pelo grupo se encerraria com a melhora no comportamento do aluno a partir da proibição, por parte da mãe, do uso do *vídeo game*. Entretanto, durante a encenação, ao longo do improviso, as “atrizes” modificaram o final, naturalmente, sem que percebessem. Concluíram, com a mãe dizendo que iria fazer a parte dela em casa e que iria à escola sempre que necessário; e com a professora também se comprometendo a fazer mais pelo aluno.

Percebeu-se aí uma oportunidade de se ver em cena e retificar a ideia que se tinha do assunto, sem muita oportunidade de avaliá-la. Concluíram com um acordo por parte das mães e professoras, o qual foi produzido a partir da vivência do problema enquanto personagens.

- b) Grupo 2** (mães, uma professora, a vice-diretora e a representante da Assistência Social) – Este grupo foi o que mais teve dificuldades em chegar a um consenso e elaborar o esquete. Partiu-se de uma situação real que uma das mães vivia naquele

momento e construiu-se a cena. A professora encenou a mãe; uma das mães, a professora.

ESQUETE: Um chamado aluno-problema perturba a aula – não para quieto e sempre se queixa dos colegas. A mãe é chamada à escola e convocada a solucionar a situação. Leva o menino para casa e lhe impõe um castigo. Na semana seguinte é chamada novamente, solicitada a levar o filho a uma psicóloga, pois a criança deveria ser hiperativa. A mãe o faz, a criança é atendida por três anos, até receber alta, mesmo sem nenhuma melhora na escola.

A mãe é chamada novamente, com a solicitação de que o filho então seja levado ao neurologista para fazer exames, pois deveria ter problemas neurológicos. A mãe o faz e os exames apresentam resultados normais.

Cansada de ir e vir em busca de uma solução, a mãe resolve conversar com o filho, quando aponta que há um colega na escola que o perturba o tempo todo e que a professora não vê e não acredita nele. A mãe então pede à professora que separe esses dois alunos. Seu comportamento começa a melhorar.

Após a encenação, uma senhora na plateia comenta que a mãe tentava acertar e fazia de tudo. A única coisa que ela não fez foi conversar com o filho – o mais simples. Outras mães se reconheceram na cena e disseram ser assim mesmo: “A gente corre com os meninos pra cima e pra baixo, aonde a escola manda, pra tentar saber o que ele tem e poder consertar”. Todos riram muito e a atriz diz: “Vocês acham que a gente não leva, mas levamos, sim, em tudo quanto é médico e psicólogo, quando tem no posto”.

c) Grupo 3 (mães, um pai, uma professora, funcionárias da biblioteca e a diretora) – O grupo manifestou ter concluído o esquete muito rapidamente; ficaram aguardando os outros dois grupos. Uma mãe encenou a professora e os alunos foram encenados pela diretora, funcionárias da biblioteca e o pai. As demais fizeram os papéis de mães.

ESQUETE: Uma sala de aula caótica – alunos não se respeitam, desafiam todas as regras, não param quietos, reclamam que a professora não ensina, jogam papéis uns nos outros... A professora, extremamente estressada, coloca um aluno de castigo em pé, voltado para a parede, toma celulares e bonés, muda alunos de lugares, grita, xinga, puxa pelo braço, faz de tudo para conseguir o controle da turma.

Há um único aluno que se comporta devidamente, mas este se encontra prejudicado pela desordem da sala de aula. A professora chama as mães, uma e uma, e se queixa de seus filhos. E, quanto à mãe do aluno comportado, a orienta a colocar o filho em outra escola para o mesmo não ficar prejudicado. Diante de tais colocações as mães se desentendem, contribuindo para o aumento do caos.

Após as apresentações, os participantes começaram a se pronunciar e a comentar seus sentimentos durante a vivência dos personagens. A mãe que encenou a professora estressada diz que ficou exausta no papel, que não conseguia ver solução para aquela bagunça e que teve vontade de bater nos alunos durante a encenação. A professora que encenou um aluno disse que atuou conforme se comportam os seus em sala de aulas; e que o dia-a-dia é mesmo daquele jeito.

Uma das mães diz que se viu no papel daquela que leva o filho a todos os especialistas; disse que viveu situação semelhante em busca de respostas para o comportamento de seu filho na escola. Diz ainda que, durante esse período, contou com o apoio de uma das professoras; o que foi muito importante para que pudesse “segurar a barra”.

Outra mãe diz que seu filho fora recentemente encaminhado ao neurologista e que espera deste uma resposta. Afirma que em casa o filho não dá trabalho algum e que talvez o problema dele consista em algo dentro da escola.

Uma professora ressalta que deveria haver um grupo de mães que pudessem discutir entre elas os problemas ocorridos entre os alunos, sem delegar isso à escola. Mas outra mãe adverte que nem todas gostam de ouvir coisas ruins sobre seus filhos e que assuntos da escola podem gerar brigas entre elas, pois são todas moradoras da mesma comunidade.

Destacou-se que nenhum dos esquetes criados tratou da aprendizagem (objetivo maior da escola) e sim dos problemas que a impedem.

A diretora coloca que todos parecem ter clareza das dificuldades presentes na escola e dever-se-ia pensar como seria possível fazer de modo diferente. Concluiu-se com o combinado de se encenar, no próximo encontro, as possíveis saídas para os impasses apresentados.

Passou-se à degustação do farto lanche, pois nesse dia não havia cestas básicas para serem sorteadas.

3º encontro: Um texto inédito

Estavam presentes a vice-diretora, uma professora, a interventora do NIPSE e, aproximadamente, 50 pais e responsáveis (apenas três deles estiveram presentes no último encontro).

A vice-diretora pergunta aos pais o que fora concluído no último encontro. Não houve pronunciamento a respeito. Ela então aponta que surgiram temas relacionados à indisciplina e violência na escola, muitas vezes como reflexo do que os alunos vivenciam em casa. Enquanto isso, os pais se auxiliavam uns aos outros no preenchimento e assinatura da lista de presença, sem prestarem muita atenção na explanação da vice-diretora.

A palavra foi então passada à interventora e a proposta do encontro foi explicada novamente. Foram esclarecidos os apontamentos construídos no 1º encontro, bem como as ações realizadas a partir dos mesmos. Retificou-se a descrição de como transcorreu o 2º encontro, no qual se fez uso do teatro para nos colocarmos nos lugares uns dos outros, e assim podermos pensar soluções para os impasses do dia-a-dia.

Em seguida, passou-se à programação para aquele dia. Em função do grande número de pessoas presentes, optou-se por relatar os esquetes elaborados e encenados pelos participantes do encontro anterior e propor discussões, acerca dos mesmos, a fim de encontrar soluções possíveis.

Assim que relatado o primeiro, logo uma das mães se manifesta sugerindo que a solução para o aluno inadequado seria lhe dar “um coro”. Outra pontua que isso não adiantaria, caso contrário, as cadeias não estariam cheias. Uma avó comenta que as mães não estão dando conta dos filhos e que “estão empurrando para as avós”.

O assunto muda de rumo quando outra mãe diz que os pais (homens) também deveriam ser chamados na escola; queixa-se de que “tudo hoje em dia tem que ser resolvido pelas mães”. Outra comenta que quando ameaça os filhos usando o nome dos pais, eles quietam. Uma professora também confirma que, quando adverte os alunos, referindo-se aos seus pais, eles ficam mais obedientes.

O único pai presente responde a essa queixa dizendo que não tem tempo; mas as mães refutam dizendo que também não têm. Ele recua.

Surge a discussão do quanto vem sendo difícil ser mulher na contemporaneidade. E do quanto elas precisam de ajuda para dividir as funções.

Uma das mães diz que muitos pais não vivem com as mães dos filhos e, assim, que muitos meninos não têm pai. Outra diz que todos os meninos têm pai, mesmo longe. O pai se defende dizendo que ele, apesar da distância, participa de tudo na vida da filha.

A conversa permanece por bastante tempo nessa temática, até que uma avó propõe pensar uma maneira de atrair os pais para dentro da escola, de forma a começarem a participar mais da vida escolar dos filhos. A partir das discussões, propõe-se, então, organizar um campeonato de futebol de pais, a fim de iniciar esta aproximação. Encerra-se o assunto.

Em seguida, o segundo esquete é exposto aos participantes. Uma avó comenta que “educação se inicia desde pequeno”. Outra senhora diz que quando era pequena, seu pai lhe dava corretivos com “vara de marmelo” e que ela e seus irmãos seguiram bons caminhos na vida; afirma que hoje as mães têm medo de bater nos filhos.

Uma jovem mãe comenta que, para o caso encenado, o ideal seria levar o filho a um psicólogo. Outra afirma que hoje há o Conselho Tutelar, o qual tira a autoridade dos pais. A maioria concorda. Alguns dizem que os filhos ameaçam denunciar os pais; e que também os vizinhos denunciam qualquer discussão que percebem em suas casas. Revelam-se perdidos quanto a seus direitos e deveres como pais.

Em meio a esse mal-estar, uma professora relata que certa vez houve uma palestra na escola (direcionada aos professores), idealizada pela Secretaria Municipal de Educação, na qual um profissional do Juizado da Infância e da Adolescência elucidava questões relacionadas ao E.C.A. – Estatuto da Criança e do Adolescente.

A partir da discussão, os participantes constataram a necessidade de orientação no que se refere aos limites e possibilidades dos mesmos em relação à autonomia para exercer a autoridade da maneira como consideram adequada. Surge então a ideia de se convidar um representante do Conselho Tutelar para participar na próxima reunião de pais, de modo a sanar as dúvidas a respeito do tema. Todos concordaram.

Por fim, apresentou-se a descrição da terceira cena. Os participantes logo se manifestaram afirmando que os alunos devem ficar todos juntos; pois desse modo podem se desenvolver uns com os outros. A discussão foi sucinta.

Uma das mães manifesta que naquele momento chegava à conclusão de que o dia-a-dia das professoras não deveria ser fácil. E que ela, até então, achava que a culpa dos problemas de seus filhos na escola eram ocasionados por elas. A professora presente manifesta que foi muito importante este encontro, para se conhecerem os dois lados.

Outra mãe reforça que não deveria ser fácil ser professora, mas que também existem professores que não deveriam optar por esta profissão, pois se mostram impacientes, agressivos e revoltados. E relata um caso particular, ocorrido com sua filha.

Pontuamos que aquele espaço estava sendo construído exatamente para que, juntos, discutissem e apresentassem ideias e ações, no sentido de uma melhor relação entre familiares e escola, em prol do desenvolvimento dos alunos.

A partir da discussão do terceiro esquete, os participantes ponderaram a importância de se conhecerem os dois lados (o dos pais e o dos professores) para tornar-se viável construir juntos as soluções.

Produziu-se algo inédito em relação à recorrente queixa da escola em relação às famílias. Os pais se descolaram da posição de assistidos para participarem como protagonistas; assumiram suas responsabilidades nessa parceria, mas também convocaram a escola a vê-los de modo diferente.

Terminado o assunto, uma avó sugeriu que o encontro fosse encerrado e que, a partir dali, se pensasse uma continuidade. Todos concordaram. Encerramos. Nesse dia não houve lanche.

O que nos ensina a Cena III?

Os encontros contaram com a presença de poucos pais, em relação ao grande número de alunos na escola. Entretanto, a participação dos presentes surpreendeu. Houve uma rotatividade de participantes, à exceção de um pequeno número de mães. Tal rotatividade pode ser muito interessante, no sentido de fazer circular a proposta e divulgar os rumos do trabalho, fazendo-se afirmar o espaço de discussão.

Percebeu-se a demanda dos pais em relação à participação dos professores no projeto. A não-participação dos mesmos acarreta a afirmação da distância, a qual pretende minimizar-se a partir da constituição do espaço de participação e discussão.

A falsa ideia de que os pais vão à reunião em função do sorteio de brindes é desconstruída a partir da manifestação do desejo de falar, de se fazer escutar e de refletir – verificada nos três encontros. Percebe-se certa dificuldade dos pais em compreender, de imediato, a linguagem utilizada pela equipe de gestão (fato que, em muitos casos, afasta os pais das escolas).

Ao longo do Projeto de Intervenção, comumente se escutava dos docentes, como justificativa do fracasso escolar, as questões sociais que envolvem o universo dos alunos; e, quando ensaiavam uma justificativa vinculada à singularidade, destacavam o fato de se tratar de alunos carentes, por lhes faltarem atenção, cuidados e amor. Tal fato gerou uma concepção majoritária.

Percebeu-se, ao longo das conversas com professores das escolas que receberam o Projeto de Intervenção, a banalização do uso da expressão “Capital Cultural”, esse conceito compõe o complexo teórico sistematizado pelo sociólogo Pierre Bourdieu, amplamente estudado nos cursos de formação de professores por meio da disciplina Sociologia da Educação – a fim de se compreender o fracasso dos jovens. O amparo teórico, mesmo quando apreendido de forma simplista, costuma conferir mais consistência e certeza à resposta dos docentes. Mas esse fato pouco contribui para uma solução diante do impasse.

Bourdieu (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009) oferece um novo modo de interpretação da escola e da educação em resposta à frustração em relação ao projeto de massificação do ensino, que prometia a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos a partir da garantia do acesso à escola. Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social, o autor passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Os docentes poderiam privilegiar pontos diversos dos escritos bourdieusianos, como, por exemplo, seus apontamentos que compõem a teoria da violência simbólica, que consiste num arbitrário cultural de um grupo como a verdadeira ou a única forma cultural valorada. Remetendo-nos ao fato de os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscarem manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens simbólicos como naturalmente ou objetivamente superiores aos dos demais, estes que se vêm tratados como menos desenvolvidos. Entretanto, os docentes, quando citam Bourdieu em seus discursos sobre os alunos problema, geralmente se apoiam, de forma cristalizada, nas reflexões do autor sobre a constituição diferenciada dos sujeitos, segundo sua origem social e familiar, e, conseqüentemente, suas repercussões no plano das atitudes e comportamentos escolares. Diz-se: “Esses alunos são da favela; não têm Capital Cultural”. Logo, vê-se aí compreendido o fracasso. E nada se pode fazer, dentro de uma sala de aula com cerca de 30 alunos, para mudar esse quadro.

Segundo Couto (2011), em sua tese de doutorado intitulada “O fracasso escolar e a família: o que a clínica ensina?”:

[...] podemos entender que o que se nomeia no discurso corrente como família desestruturada é resultado da apropriação da produção científica desses diferentes campos do saber. Resultado do preconceito científico oriundo da Teoria da Carência Cultural reinante no campo educacional na década 70 no Brasil, que pressupunha uma carência material, simbólica, cultural, linguística, etc., nas famílias e crianças das classes populares. Efeito das leituras psicologizantes oriundas da apropriação de teses psicanalíticas, mais especificamente aquelas que dizem respeito ao vínculo mãe-bebê e as relações de objeto, que supunham uma inadequação desse vínculo, e também efeito da leitura sociológica do capital cultural como determinante para o fracasso e o sucesso na escola das crianças oriundas das camadas populares. Mesmo que as pesquisas científicas denunciem e demonstrem os equívocos desse discurso corrente, sua presença insiste no interior das escolas. (p.40)

A Teoria da Carência Cultural foi introduzida pela psicologia educacional desenvolvida na América do Norte, ao longo das décadas de 1960 e 1970, numa tentativa de compreender o problema das desigualdades sociais e suas implicações para a escolarização. Nesta, a pobreza é considerada como um fato social naturalizado, considerando o universo cultural das camadas populares como carentes de estímulos necessários ao desenvolvimento da criança; sobretudo as negras e as oriundas das minorias latinas. Assim, as deficiências físicas e psíquicas que gerariam entraves na aprendizagem escolar ver-se-iam relacionadas à precariedade dos recursos das famílias. O fracasso escolar das crianças das camadas mais empobrecidas no Brasil, durante os anos de 1970-80, foi explicado tendo como referência tal teoria.

Portanto, nessa tradição de pesquisa os comportamentos internos das famílias não eram investigados, mas inferidos a partir da constatação de seus efeitos sobre os destinos escolares. Desse modo, as análises prescindiam da observação dos processos domésticos e cotidianos.

Mas Nogueira (2005) destaca que, a partir dos anos 80, ocorre uma reorientação dos objetos de conhecimento e dos métodos investigativos da sociologia da educação, buscando dar conta da esfera microscópica da realidade social. Trata-se do deslocamento do olhar sociológico das macroestruturas para as práticas pedagógicas cotidianas, ou seja, para pequenas unidades de análise: o ensino, a sala de aula, o currículo e a família. Buscou-se então investigar as trajetórias escolares dos indivíduos e as estratégias utilizadas pelas famílias no decorrer da vida escolar.

Entretanto, essas contribuições da sociologia não parecem compor o discurso docente quando o assunto refere-se ao fracasso dos alunos. A generalização, quando embasada de

forma equivocada por uma produção teórica mal interpretada, dá força a uma justificativa que paralisa – que impede o sujeito em fracasso construir algo novo, diferente disso, para si.

Na tentativa de livrar-se da angústia da inércia, os docentes apontam questões que se creem “em ordem” no contemporâneo, no que se refere à família, como sendo peculiares à camada social atendida na escola pública, sobretudo nas unidades de ensino localizadas em regiões de vulnerabilidade.

Mas o que se pode dizer sobre a ordem no contemporâneo? Deparamo-nos com uma desordem do Real; e, destarte, os docentes parecem convocar recursos do registro imaginário – que apazígua por um lado e segrega por outro. A posição saudosista, em relação aos alunos de um tempo ordenado pelo discurso da ciência, pouco nos ajuda a mobilizar o impasse. Localizar o sintoma dos jovens no já quase jargão “desestrutura familiar” é algo recorrente, que também significa paralisar num ponto que impede a mobilidade do discurso em prol de um novo arranjo simbólico, capaz de produzir novas saídas e soluções para a angústia.

Tal interpretação pode vir ilustrada por meio desse trabalho, também demandado ao NIPSE, realizado junto aos familiares moradores de um dos aglomerados da cidade.

Mas as angústias demonstradas pelos pais representam os efeitos da contemporaneidade nas relações sociais e institucionais: declínio da autoridade; dificuldades das mulheres em viver o “papel masculino” no mundo social – queixas recorrentes em todas as instâncias de todas as classes socioeconômicas.

Os pais demonstraram-se capazes de, juntamente com a escola, elaborar as soluções e buscar saídas para os impasses de seus filhos. A presença de alguns dos professores indica o desejo de se construir um verdadeiro espaço de encontro entre comunidade e escola. Entretanto, o discurso pronto e deficitário em relação à família pode silenciar os pais e ensurdecer os docentes, contribuindo para uma alienação dos sujeitos obturados por um discurso que os imobiliza.

A criação do espaço proposto pelo projeto depende da possibilidade da circulação da palavra de fato; uma conversa horizontalizada (sem assistencialismos), capaz de elaborar propostas e saídas inéditas para os impasses.

Quando a palavra foi dada aos pais, a partir do Teatro-Conversaão, estes, com toda a carência socioeconômica, puderam surpreender apresentando envolvimento, reflexão e produção de saber. Cabe destacar a dicotomia verificada entre a queixa da escola, em relação ao desinteresse dos pais pelo cotidiano dos filhos, e a mobilização desses familiares para

reivindicarem seus direitos, demandando ao poder público a disponibilização de um profissional da Polícia Militar para garantir a travessia de seus filhos da comunidade até a escola. Esse evento demonstra ainda o alcance político do trabalho, ao provocar o posicionamento desses sujeitos no lugar social da cidadania.

No entanto, cabe ressaltar, não se pretende aqui ignorar os possíveis efeitos da desigualdade no acesso às oportunidades de aprendizagem dos alunos, principalmente dos oriundos das camadas populares. Mas deve-se atentar para o automatismo do discurso que impede a surpresa no aprender com o outro; tal impedimento, pelo contrário, generaliza e inviabiliza que cada família, cada sujeito, encontre sua saída para fazer laço com a cultura e com a escolarização.

Essa experiência ensina que o discurso sobre a família, no que se refere ao fracasso escolar dos alunos, pode significar uma certeza passível de ser quebrada. Uma vez quebrada, abre um olhar para a produção de um novo saber sobre a família. E, afinal, possibilita avançar na investigação sobre o singular que compõe a estatística deficitária do 3º Ciclo de formação escolar.

4.5 Cena IV: *O Resto* – A recusa dos alunos em relação à escola

Nessa escola foi feito um trabalho de Conversações com todas as turmas do 3º Ciclo, quando da realização da Intervenção por parte do NIPSE. Percebeu-se um corpo docente muito qualificado e engajado, embora os problemas com os jovens fossem persistentes. Como não se desenvolveu o trabalho específico de Teatro-Conversação, decidiu-se por ofertá-lo à turma em que a escola percebesse maiores problemas – de aprendizagem e/ou de comportamento.

A direção e coordenação acolheram a oferta prontamente e logo indicaram uma turma “Projeto⁶⁹”, a qual caracterizavam como “Acelerada”, englobando alunos que não apresentavam competências e desenvolvimento suficientes para estarem no 3º Ciclo, embora com idade para tal.

⁶⁹ Proposta de enturmação de alunos com defasagem entre idade e aprendizagem, para o desenvolvimento de um projeto pedagógico diferenciado, considerando as vivências dos alunos, sua idade e necessidades pedagógicas. PBELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. SMED. Turmas Aceleradas. SMED, 1995.

São alunos que vieram apresentando situações de fracasso persistente ao longo de toda a trajetória escolar. Oriundos de turmas distintas, cada qual significa, de certa forma, uma sobra, um resto, aquilo que furou o projeto educativo da escola, não respondendo às estratégias e intervenções realizadas até então.

Diante da situação desse grupo de alunos, decidiram por criar uma classe especial para os mesmos, em que, apesar de regularmente matriculados no 3º Ciclo, aprendiam conteúdos previstos para a fase anterior. Isso porque deveria se contemplar dois aspectos – seus interesses pertinentes ao tempo da adolescência e suas competências e conhecimentos aquém do que se requer, na escola, nessa fase de vida.

A turma se compunha de 15 alunos, nem todos frequentes, com idades entre 13 e 15 anos. Alguns deles, em função de estarem atingindo a idade limite para se concluir o Ensino Fundamental, e por isso em vias de serem encaminhados para o Programa de Aceleração de Estudos “Floração”⁷⁰ – destinado aos estudantes com 15 a 19 anos de idade, os quais apresentem distorção de idade/ano de escolaridade, matriculados na Rede Municipal de Educação de BH. Os demais, com idades entre 13 e 14 anos, apresentavam faltas esporádicas.

O agrupamento desses alunos constituiu então essa turma, reconhecida como em situação de fracasso, que não avançava. “Os alunos apresentam muita dificuldade de aprendizagem, desinteresse e apatia; tudo cansa!” – segundo a coordenadora.

A diretora complementa que “esses alunos não entendem nem aceitam regras, desafiam os professores o tempo todo e se demonstram muito carentes de atenção”. Apresenta ainda que essa condição seria fruto de suas histórias pessoais e sociais muito complicadas. Todos! Podemos assim descrever os elementos citados por ela: pai alcoólatra, traficante, irmão assassino, família ameaçada de morte, “avião”⁷¹, usuário de drogas, envolvimento de menina com traficante, pais separados causando depressão em um dos alunos.

Revela ainda que a “gota d’água”, que elege essa turma como a mais indicada para a intervenção com Teatro-Conversaço, foi uma agressão verbal por um dos alunos, direcionada à coordenadora, seguida da ameaça em danificar seu carro, o qual utiliza para ir e voltar da escola.

⁷⁰ Implantado a partir da Portaria SMED 191/2010, publicada no DOM - Ano XVI, Edição N.: 3724 em 14/12/2010. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1048841>

⁷¹ Nome utilizado no ambiente do tráfico de drogas para se referir a quem cumpre a tarefa (geralmente realizada por alguém menor de idade) de fazer entrega de drogas

Esta se diz então muito cansada. E finaliza: “Nós conversamos muito com esses alunos, mas não entendem e não escutam. Percebemos que precisam de ajuda, entretanto a escola se depara com seus limites nesse sentido”.

As gestoras compartilham uma certeza: as dificuldades dos alunos, seja na aprendizagem ou no comportamento, residem na realidade social em que vivem, na desestruturação familiar que os abriga, bem como na violência com que convivem em seus cotidianos. Demonstravam-se convencidas disso e também de que a conversa, no sentido de orientá-los ou aconselhá-los, revelava-se incapaz de gerar qualquer mudança. Nesse ponto, onde a intervenção educativa se vê insuficiente, convoca-se a Psicanálise.

Por tratar-se de uma Turma Projeto, suas atividades organizavam-se de modo diferenciado – contavam com uma professora referência⁷² formada em pedagogia, como ocorre no 1º Ciclo, um professor de Educação Física, além de um reforço com professores especializados – licenciados – em Matemática, Língua Portuguesa e aulas de Biologia em Laboratório.

A professora referência foi comunicada da decisão da gestão em indicar a turma para a Intervenção e logo se disponibilizou para uma conversa inicial, bem como para contribuir no que fosse necessário para o bom andamento do trabalho.

Nessa conversa, afirmou que os alunos de fato apresentavam muita dificuldade. Disse: “Eu sinto que eles se encontram numa fronteira; parece haver uma barreira que os impede de avançar; ficam travados, e quando trabalham, ficam exaustos, mais notável na segunda metade do turno (nos dois últimos horários); parece que os conhecimentos ficam fragmentados na cabeça deles e não conseguem ligá-los; e não conseguem escrever o que estão pensando”.

Embora todas essas dificuldades, a professora reconhece que houve algum avanço. Afirma ainda que os alunos mantinham ótima relação com a mesma, respeitando-a sempre. À exceção de determinada aluna que sempre a hostilizava.

Manifestou seu desejo de ensinar, afirmando que apostava no grupo e que se sentia como uma “galinha abraçando os pintinhos”. Relata um episódio ocorrido quando esteve em licença médica e fora substituída por outra professora. Os alunos recusaram a substituta,

⁷² “Professor Referência” é o termo aplicado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED/BH) aos professores que são responsáveis pela alfabetização ao longo do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental. Com formação básica em Pedagogia ou Normal Superior, determinado pela Lei 9.394/96, esses professores ficam responsáveis apenas por uma turma e como regra são eles quem ministram todas as disciplinas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

hostilizavam-na, a ponto de um deles vir a ser suspenso das aulas. Essa professora não suportou e abandonou a substituição. Parece que tal episódio desorganizou os alunos e, desde então, tornou-se difícil retomar o controle.

Diante do exposto pela Direção, Coordenação e pela professora, decidiu-se acolher a demanda gerada pela oferta do trabalho de Intervenção a partir do Teatro-Conversação com essa turma de jovens.

Propôs-se inicialmente a realização de 5 encontros de duas horas/aula de duração, uma vez por semana. Entretanto, realizou-se um total de 13 encontros:

- 7 na primeira fase, incluindo a devolução do trabalho a esses jovens – 1º Ato;
- 4 numa segunda fase, demandada pelo próprio grupo de alunos, com o objetivo de trabalhar um tema específico (Adolescência) – 2º Ato;
- 2 numa fase final, decidida entre a interventora e a professora da turma, a qual constou de entrevistas individuais realizadas com os alunos, de modo a tornar-se possível a compreensão e finalização do trabalho – Epílogo.

Todo esse processo transcorreu ao longo de um semestre letivo. Passar-se-á à descrição a seguir.

1º Ato: A OFERTA

Os alunos foram avisados da realização do trabalho com duas pesquisadoras (a Interventora e uma estagiária estudante de Pedagogia com formação técnica em Artes Cênicas) e agendou-se o início para um horário adequado à escola.

Já na chegada, a coordenadora informa que havia ocorrido, no dia anterior, a detenção de um aluno da turma com a qual se iria trabalhar. A vice-diretora descreve que o aluno “surtou” com a simples troca de sua mochila de lugar por parte de outro colega. O ocorrido desencadeou agressividade e descontrole que evoluiu para agressão física, contenção do aluno e detenção com auxílio da polícia.

No encontro com a professora referência, esta nos encaminha para a sala de professores e nos apresenta aos demais. Em seguida, levou-nos até a sala de aula onde

realizávamos o trabalho e foi buscar os oito alunos presentes naquele dia, os quais se demonstravam obedientes a ela. Sete faziam parte da turma e o outro, embora não fizesse, foi convocado pela professora a participar da Intervenção por apresentar problemas de atenção.

O trabalho ocorreu em meio a muito tumulto, agitação, inquietação, saídas da sala, ofensas entre eles, e brigas que chegaram à agressão física por dois momentos. Mas também houve muita conversa – ora com participação coletiva, ora com manifestações individuais em meio ao tumulto.

A Janela – o fora de sala de aula

Já no primeiro encontro, chama a atenção o fato de os alunos ficarem na maioria do tempo debruçados nas três janelas da sala de aula, as quais dão para o corredor e a quadra da escola. Quando questionados sobre isso, dizem que “o melhor está lá fora: as coisas, as pessoas, os homens, mulher gostosa, a quadra”.

Foram levadas folhas com imagens de cabeças (masculinas e femininas) e propôs-se aos alunos que as complementassem, desenhando os detalhes dos rostos. Em seguida, deveriam dar um nome aos personagens de seus desenhos e dizer como estes eram na escola. A tarefa desenvolveu-se em meio ao tumulto, com idas e vindas da janela; ou mesmo realizada na própria janela.

Surgiram: Play Black, James Brown, Lyka, Bad Boy, Myhine – todos adolescentes; e Sandro, Baxin e Libéria – adultos. Sobre os adolescentes, disseram coisas que os caracterizavam como inadequados para a escola: “não estuda, não sei se estuda, nunca o vi estudar, não vai à escola, queima uma erva, estuda só uma vez no ano e no resto joga futebol, é perigete e folgada mas é inteligente”. Quanto aos adultos, disseram coisas positivas em relação aos mesmos: “gente boa e fazia pesquisa na escola”; “um açougueiro do bairro”; e por fim um personagem com o mesmo nome da pesquisadora (Liberia), que era “muito legal na escola, porque ela conversa com a gente”. Essa personagem surgiu acrescentando-se a fala de que os professores da escola não os deixam conversar nem conversam com eles.



Desenho II: Rostos desenhados pelos alunos na construção de personagens.

Com muita dificuldade conseguiu-se extrair essas falas a partir da proposta dos desenhos; não foi possível produzir um jogo cênico.

Terminaram o encontro perguntando quem foi o inventor da escola. E acrescentaram que a escola está desorganizada, bem como os alunos, pois não conseguem ficar quietos; e disseram que a escola ideal teria piscina, *vídeo game*, futebol todo dia e pouca aula. Concluímos: esse lugar não seria uma escola.

O Futuro – um tormento

O segundo encontro, também em meio ao tumulto, aconteceu no auditório. Usou-se de um recurso visual (o qual chamou bastante a atenção dos alunos) para lhes responder sobre o surgimento da escola, ressaltando seu caráter inicial de privilégio e seu reconhecimento atual como direito.

Questionaram a real semelhança entre escola pública e privada e afirmaram não ser necessário saber algo a mais que ler e escrever – habilidade que todos já tinham alcançado. Em seguida, elaboraram uma relação entre essa habilidade e a vida adulta.

O assunto desencadeou uma conversa sobre o futuro, tema que visivelmente os deixou mais agitados ainda. Ao ser possível devolver-lhes a percepção dessa agitação diante da conversa, produziu-se o primeiro silêncio coletivo nas até então somadas três horas de trabalho.

Quando perguntados sobre o que pensam para o futuro, disseram não querer saber, não querer falar; afirmaram tratar-se de uma predestinação, geralmente associada por eles a impossibilidades ou ideias trágicas. Após a fala de uma aluna salientando que o futuro era construído individualmente, houve algumas retificações que apontaram outras possibilidades que remetiam a trabalho e profissão: ser vendedor em uma loja de celular, ter uma loja de *vídeo game*, veterinário, advogado, cantora, doutora.

Foram apresentadas suas falas em relação aos personagens desenhados no encontro anterior, seguida da proposta de se construir uma história com a participação dos mesmos no próximo encontro.

Nesse instante uma aluna saiu de sala e os colegas afirmaram que ela não voltaria; pois, quando se ausenta com mochila, “sai vazado” junto com alunos que terminam a aula mais cedo. Dissemos a eles que esperávamos que ela voltasse. Houve uma polêmica que acabou numa aposta valendo chocolates. Todos contra nós. Estavam certos do que aconteceria. No entanto, ela voltou!

Esse encontro se encerrou sem a possibilidade de realização de um jogo cênico.

A Escola – que lugar é esse?

O terceiro encontro também aconteceu no auditório. Iniciou-se com a informação de que quatro alunos haviam matado aula no dia anterior e que um deles foi suspenso por agredir a professora verbalmente. O assunto transcorreu com a afirmação de que é ruim ficar na escola, que é ruim ter que ler e escrever todo dia, que a professora de Português é chata.

Inquiridos sobre o que havia de bom, responderam: “*naruto*⁷³, a merenda, a Educação Física, as muié, homem”. E um aluno, quase sempre muito calado, diz que há assuntos interessantes e que, às vezes, as aulas são interessantes – quando são diferentes, quando há trabalhos em grupos, ou recursos como filmes e computadores. Ninguém refutou e o assunto não prosseguiu.

Apresentou-se a eles a montagem dos personagens que criaram – a cabeça desenhada, anexada a um corpo com características próximas às que lhes atribuíram. Os alunos pareciam gostar do que viam. Iniciou-se então uma apresentação mais lenta, trabalhando um a um, destacando o que foi dito sobre cada personagens e solicitando que acrescentassem mais informações para que se pudesse então elaborar uma história com todos eles.

Muitas coisas sobre os personagens foram modificadas; e para “melhor”. Características mais positivas que as iniciais. Ver a produção concretizada numa imagem e falas registradas e grafadas os fez valorizar mais a criação.

⁷³ Personagem de videogame.

Percebeu-se que o recurso visual pode chamar mais a atenção desses alunos do que a fala do condutor do trabalho. Uma aluna começa a ler as informações projetadas e apresenta uma leitura fluida. Pontuou-se isso e ela se demonstrou surpreendida.

Esse momento surtiu efeito de interpretação. Os alunos puderam ler o que fizeram no primeiro encontro, sentiram-se interpretados e modificaram algumas colocações sobre si mesmos. Seguem as duas versões em relação aos personagens:

PERSONAGEM	1ª VERSÃO	2ª VERSÃO
BAXIN	Tem dois filhos, quarenta e poucos anos, estudou e tem um açougue.	É casado, sua mulher acha-o ele bonito. Foi servente de pedreiro, juntou dinheiro e aí montou um açougue. O açougue não é grande. Ganha dinheiro com isso e é um cara feliz.
PLAY BLACK	Eu sei que ele não estuda, não tem carro, não trabalha, tem casa e família.	Tem 13 anos. É um playboy negro. Um garoto bancado pelo pai, o Baxim. Estuda noutra escola porque não gosta muito de estudar.
MYHINE	É uma periguete, se acha gatinha e é muito folgada. Na sala é estudiosa e inteligente. E fica na janela.	Tem 15 anos. É safadinha, deixa os meninos passarem a mão, mostra a barriga e usa roupas curtas. Mas isso não atrapalha de estudar. Gosta de ficar na janela da casa dela e estuda noutra escola. Play Black gosta dela, porém ela não é a fim dele.
LYKA	Joga “Super 11”, fez um menino virar namorado dela; na escola, estuda uma vez e o resto do ano joga futebol. Ela já acabou de estudar.	Tem 12 anos. Gosta muito de futebol. É inimiga de Myhine porque são muito diferentes uma da outra. Tem inveja dela porque Myhine arruma homem e ela não. Deve ser porque ela joga futebol. Gosta do Play Black, mas este gosta da Myhine.
BAD BOY	Queima uma erva, não vai à escola, não sei se ele estuda, não sei muito sobre ele.	Tem 22 anos. É perito criminal e ganha R\$ 5.000 por mês. Acordou para a vida e deixou de queimar erva. O machucado no rosto foi por causa de uma briga no trânsito. É irmão de Play Black e namora Libéria, irmã de Myhine.
JAMES BROWN	Está espantado com alguma coisa, é um <i>nerd</i> (quem é viciado em estudar).	Ele está assustado com o jeito de Myhine e gosta da Lika.
SANDRO	Gente boa, professor de Português e está fazendo uma pesquisa na escola.	Ele é o professor da escola onde os personagens adolescentes estudam. Um bom professor – dá aulas diferentes e interessantes – e todos os alunos gostam dele. Na sua aula todo mundo estuda, nenhum aluno sai mais cedo porque ele é muito legal e não dá vontade de ir embora.
LIBÉRIA	Conversa com os alunos na escola. Os outros professores não deixam os alunos conversarem.	Irmã de Myhine. Ajudou a preparar uma festa na escola, organizada pelo professor Sandro. Namora o Bad Boy.

Quadro 4

Em seguida, sugeriram alguns elementos, em meio ao tumulto, para a criação de uma história. Partem de um sumiço, de uma surpresa e encontros (por parte dos adultos) e desencontros (por parte dos adolescentes) amorosos.

Durante essa construção, um aluno, Ian, ficou brincando de atormentar o colega o tempo todo. Este anunciou que iria perder a paciência, até que realmente aconteceu. Uma

briga de tapas e socos inflamou todo mundo e surgiram palavras que sugeriram tratar-se de uma vingança mortal.

Conseguiu-se certo controle da situação sem a necessidade de chamar a direção. Pontuou-se que um desentendimento quase infantil gerara um discurso desproporcional ao tamanho da situação; e que esse uso que se faz da linguagem na escola pode contribuir para que a polícia seja acionada semanalmente por causa de brigas entre alunos. Diante dessas palavras, ficaram pensativos.

As meninas pediram para formar um grupo separado dos meninos a partir do próximo encontro e que, neste, se iniciassem os ensaios a fim encenarem a história para outros alunos da escola. Gostariam que o público fosse constituído de todos os alunos do 1º Ciclo, e que pudessem, inclusive, montar coreografias.

Pontuou-se que o desentendimento ocorrido em sala não havia permitido que criassem a história. Que havia personagens, mas não havia texto. Portanto, não havia material para iniciar um ensaio, a não ser que se partisse de improvisações com os personagens para a criação de texto e cenas.

Após essa explicação, sob o comando de Jéssica, começaram então a criar a história rapidamente: haveria uma festa na escola; o professor Sandro era o organizador que iria convidar todos os alunos; Myhine pede ajuda à sua irmã, Libéria; a festa acontece com DJs e danças. De repente, todos percebem que Libéria sumiu da festa. Cada um dará uma opinião trágica sobre o sumiço – alguém dirá que acha que ela foi sequestrada, outro que alguém colocou algo na bebida dela, outro que ela morreu, outros que fora assaltada e largada no mato. Chamam um perito criminal (que é o seu namorado, Bad Boy). Este liga para o celular dela, porém ela não ouve porque o som da festa está muito alto. Depois de muita polêmica, descobrem que ela estava apenas no banheiro retocando a maquiagem. A festa então continua e todos os casais desencontrados acabam por se encontrarem.

Nessa história, os alunos parecem apresentar uma tradução do que acontece na escola em relação aos seus problemas. Trata-se da primeira tentativa de falar do modo como a escola interpreta o que acontece com eles. Surgem os perigos dos quais têm que se defender, bem como a realidade trágica com a qual são identificados o tempo todo.

Acaba o tempo do encontro. A encenação seria no próximo.

A Sexualidade – o encontro com o outro sexo

No quarto encontro, os alunos que se desentenderam no encontro anterior estavam juntos o tempo todo – como se tudo tivesse resolvido. Perguntou-se então se havia sido uma brincadeira que virou briga. Os alunos não responderam; apenas sorriram.

O assunto desencadeou uma conversa. Um dos alunos diz que se toma uma surra, quando chega em casa, ele apanha dobrado. Outro ressalta que, quando bate em alguém, a mãe lhe diz que um dia ele vai apanhar. Depois ele diz que sua mãe brigou com ele e o acusou de ter roubado a chave do armário dela. Afirma que não o fez e completa: “Agora ela não lava minha roupa, não faz comida pra mim, não me acorda”.

Outro aluno diz que a mãe não gosta dele; diz que esta lhe bate porque ele faz bagunça, e que ela desistiu dele e não vai mais à escola quando é chamada. Desenvolve-se um assunto em que alguns alunos apresentam o cotidiano de suas relações familiares.

Em meio à conversa, a aluna que seria protagonista da história criada, inquieta, pede o tempo todo para começar, para “dar aula”, para ensaiar. Angustia-se com a conversa e sai em busca de um aparelho de som na sala da Direção, insistindo o tempo todo para ensaiar a dança que iria compor sua cena.

Passou-se à leitura do texto⁷⁴. No início tiveram dificuldade, mas, aos poucos, foram compreendendo a lógica da leitura dramatúrgica, e passaram a ler com entonação e até mesmo assumindo as falas de alguns personagens, enquanto a protagonista lia inclusive as rubricas⁷⁵. Entraram no “jogo” da dramaturgia; uma forma de minimizar a angústia trazida pela conversa em relação à sexualidade, surgida e tratada no coletivo.

Após a divisão de papéis, as meninas decidem trabalhar separadas dos meninos. Estas se demonstravam muito mais interessadas com a possibilidade de encenação do que os meninos.

Atendendo à solicitação, as meninas vão acompanhadas da estagiária para a sala de aula, no intuito de se ensaiar a música que iriam dançar. Os demais, os meninos, ficam no auditório com a pesquisadora.

⁷⁴ O texto se encontra neste trabalho como Apêndice. Este foi construído pelos alunos e escrito pela interventora. Foi possível fazer uma leitura dramatúrgica; mas não houve interesse de fato, por parte dos alunos, para que pudessem encená-lo; nem mesmo foi ensaiado.

⁷⁵ Nome que se usa para tratar tudo o que no texto dramático não se destina a ser dito pelas personagens e que, na encenação, desaparece enquanto discurso e surge diante dos espectadores como ação ou presença física (intenção, figurino, cenário). Podem ser criadas pelo dramaturgo ou pelo encenador. Diferenciam-se visualmente do resto do texto por estarem escritas entre parêntesis ou por estarem impressas em itálico, ou de qualquer outra forma que marque bem que se trata de um texto à margem das falas das personagens.

Com os meninos separados das meninas foi possível produzir uma conversa articulada. Todos falaram. Muito. Sobre temas diversos: ser negro, ser pardo; Conselho Tutelar; brigas; bala perdida; o que é ser um favelado – “na favela, quando se xinga a mãe do outro, dá morte”; “favelado é a pessoa que anda suja, que não tem vergonha de nada e sai pedindo tudo”; “quem mora na favela nem sempre é favelado”.

Passaram a falar das meninas, de ficar, pegar, transar; “ninguém namora na escola”; “as meninas colocam chifre”; “elas gostam é de Patrão – caras que têm dinheiro, moto, arma, dão as coisas para elas e as levam pro baile, e mesmo assim chifram eles”.

Entre as meninas, não houve ensaio. Demoram muito na escolha da música a ser ensaiada, até que elegem “A liga da justiça”. Falam de namoro, relatam casos que se referem aos desencontros amorosos, questionam o afeto entre meninas, o romantismo, a homossexualidade.

Separados e desvestidos das queixas da escola e das brigas começa a surgir uma conversa, entre os pares, em relação ao encontro amoroso, com dúvidas, questionamentos e medos. Saem de cena os jovens em situação de vulnerabilidade pessoal e social para o surgimento do adolescente.

Ao se reencontrarem os grupos, mostram-se todos mais sossegados. Não houve cenas, nem ensaios. Encerrou-se o encontro.

Um interesse – as questões da adolescência

Em função do que se constatou no encontro anterior, decidiu-se por exibir um filme sobre adolescência – “As melhores coisas do mundo”⁷⁶ – enfatizando elementos referentes aos estudos, às descobertas, dúvidas, temores, amor e sexo.

Todos se interessaram, diferentemente do que acontecia quando a escola propunha a exibição de filmes para estes alunos. Segundo eles, sempre assistiam a filmes relacionados à favela, tráfico de drogas e outros temas com caráter preventivo em relação ao esperado futuro trágico para esses jovens.

⁷⁶ Filme brasileiro, dirigido por Laís Bodanzky, em 2010. O filme conta a história de um grupo de adolescentes que frequentam a mesma escola de classe média em São Paulo. Retratam suas angústias em relação ao sexo, às amizades, ao amor, à família, às fofocas em meio virtual e ao mundo adulto. Esse filme foi escolhido em função de divergir radicalmente dos que, em geral, são exibidos na escola, geralmente relacionados à favela, à violência, a adolescentes em conflito com a lei.

Durante toda a exibição do filme, não houve bagunça, tumulto ou mesmo conversa. Após o sinal de término da aula, continuaram na sala até os minutos finais do filme, encerrando-se o quinto encontro.

Propôs-se mais um encontro para finalizar, optando pela apresentação ou não do esquete teatral. A Coordenação acatou, inclusive afirmando que já estavam percebendo um resultado no trabalho. Os alunos vinham se comportando de modo tranquilo em sala.

O sexto teve início com muito tumulto. Os alunos queriam ir para a quadra. Como esta foi uma solicitação que permaneceu em todos os encontros (exceto o da exibição do filme), combinamos que nos últimos 30 minutos iríamos para a quadra.

Os alunos contaram que uma aluna (a protagonista do esquete teatral) havia fugido de casa. E, sem ela no grupo, não tinha graça apresentar para o público. Desistiram dos ensaios e da encenação.

Disseram ter gostado do filme e um dos alunos diz que é porque trata da adolescência. O aluno que pergunta, no primeiro encontro, sobre a origem da escola, diz que naquela, apresentada no filme, ele gostaria de estudar. Disse que não parecia escola. E que lá tinha mesmo as melhores coisas do mundo. Quando perguntados sobre quais seriam essas coisas, respondem: mulher, fama e dinheiro. Outro acrescenta o futebol; e outra, amizade.

Indagados sobre o que lhes chamou a atenção no filme, respondem: homem, mulher, sexo, zona, homossexualismo, casal apaixonado, violência, *bullying*, suicídio, violão, fofoca, inveja e escola.

Começa uma discussão referente ao fato de que algumas daquelas coisas fazem parte da vida deles na escola. Alguém disse que casal apaixonado, não; que paixão é para os bobos; e que paixão não existe. Uma menina diz que existe, sim; os meninos insistem que não, e que é uma forma de conseguir fazer sexo com a mulher.

Começa um tumulto em que se atacam com cascas de mexericas. Depois de uma bagunça incontrolável, surgem inesperadamente algumas vassouras e os próprios alunos começam a varrer a sujeira de modo voluntário. Em alguns minutos tudo ficou limpo e silencioso.

Em seguida, um aluno vai até o quadro e começa a escrever, dizendo que o que tem na escola é: mulher, amigos, *bulling*, sexualidade. Reafirma que não existe paixão, mas que não sabe explicar por quê.

Um aluno comenta que os encontros foram bons. Ao se perguntar por que, responde que ninguém na escola conversa com eles; e, por qualquer coisa, dão ocorrências e suspensões.

A pressão para irem para a quadra é enorme, e são atendidos. Chegando lá, não sabiam o que fazer, pois a mesma não estava disponível só para eles. Os meninos vão jogar futebol; as meninas ficam conversando. Lá, falaram de namoro, da colega que fugiu de casa e de que é melhor pensar em estudar e arrumar um bom trabalho do que ficar só pensando em namorado.

Toca o sinal e se encerra o último encontro.

O encerramento com os Alunos – a síntese dos encontros

Não foi possível desenvolver um trabalho de Teatro-Conversa propriamente dito, como ocorrera com outras turmas até então. Mas, pode-se dizer, a proposta de realizá-lo permitiu a produção de alguma conversa, tumultuada, onde alguns elementos puderam se localizar. Diante disso, decidiu-se por realizar mais um encontro com os alunos para dizer-lhes o que pôde ser extraído de cada um dos seis dias e quais as colocações sobre o todo.

Percebeu-se um processo que transcorreu em uma sequência, a qual foi apresentada para alunos: Iniciaram dando às costas para a sala de aula, demonstraram que o desejo estava fora desta (A Janela); questionados se o interesse estaria no futuro, esse elemento pareceu um tormento, algo impossível de significar (O Futuro); diante da impossibilidade, passaram a questionar a importância da escola e a dizer do como é difícil, nesse momento, situar-se nesse lugar (A Escola); demonstram que algo os agita e demanda palavras para que possa ser organizado (A Sexualidade), verbalizado, minimamente, quando separadas as conversas do campo do feminino e do masculino (Meninos e Meninas separados). Desse modo, foi possível localizar um ponto de interesse para esses jovens, o qual se refere às questões sobre a adolescência (Um interesse - sobre a adolescência).

Apesar do tumulto, prestaram bastante atenção nessa síntese. Ao relatar-se o resumo de cada encontro, pontuou-se que foram considerados muito criativos, sobretudo diante do trabalho de construção de personagens e da história coletiva. Destacou-se que eles parecem mostrar muitas coisas ocupando a cabeça – amor, sexo, as meninas, os meninos, incerteza e

falta de crença no futuro. Indagou-se: “Com a cabeça desse jeito, dá para estar dentro da sala de aula?” Silêncio.

Um aluno, Jonathan, então se manifesta: “É isso mesmo”. Os demais, pensativos, aos poucos foram concordando e se aquietando. Um dos jovens mais agitados, o Ian, acabou o encontro exausto, deitado no colo de uma colega.

Perguntados sobre o que gostariam que fosse levado aos professores, em relação ao que aconteceu durante os encontros, alguém diz: “nada”. Outro diz: “os personagens; só!”. Outro diz: “tudo!” (a síntese que lhes foi apresentada). Entreolham-se; concordam. Levar-se-ia tudo.

Ao final, na saída de sala, uma aluna diz: “É muito ruim ficar quieta, professora”. Seu colega acrescenta: “É muito pior não conseguir ficar quieto”.

A Devolução aos Professores

Ao tentar iniciar a apresentação do retorno do trabalho aos professores, estes pareciam se justificar, afirmando a dificuldade dos alunos na realidade socioeconômica e suas consequências. Na medida em que tornou-se possível revelar o conteúdo de cada encontro, depararam-se com a ideia de que os jovens vivem com as questões adolescentes atormentando cada cabeça. Que parece não conter espaço para outras coisas.

Acrescentou-se que, muitas vezes, o fato de atribuir-se o fracasso às questões sociais impossibilita, ainda mais, o aparecimento do sujeito adolescente no meio disso tudo. E que os alunos acabavam por se identificarem com o que, de modo geral, se espera deles – comportamentos relacionados com o que há de pior no ambiente da favela. Aprisionados nessa identificação, dificilmente encontram espaço para inscreverem o próprio desejo, ou nomearem pontos sintomáticos de seus impasses.

Quanto às dificuldades cognitivas, afirmou-se que não se perceberam dificuldades intelectuais que justificassem tal fracasso persistente. Mas, apesar do esforço que muitas vezes fazem, verifica-se certa dificuldade de um raciocínio abstrato; o que geralmente promove dificuldades em quase todo tipo de raciocínio solicitado na escola, sobretudo no que se refere ao aprendizado da Matemática. Sugeriu-se o acesso à disciplina de artes, pois o fato de se constituírem como Turma Projeto não lhes garantia um horário específico para essa área do conhecimento com um professor especialista (licenciado em artes).

Afirmaram que o trabalho foi assertivo. Que percebiam que os alunos apresentavam-se mais tranquilos em sala; que diminuíram as visitas à janela. Que um aluno que consideravam em estado de depressão voltara a ser cantante; um que havia abandonado o esporte, havia retornado. E que haviam parado de solicitar trabalhos sobre a sexualidade – algo que a escola revela que, apesar da insistência dos alunos, não ofertaram aos mesmos.

Sugeriu-se então a possibilidade da oferta de um espaço para falarem de suas questões relacionadas à adolescência. Não em caráter de palestra, mas de conversa, de modo que esses jovens possam se organizar diante de seus tumultos particulares.

Na semana seguinte, nova intervenção foi solicitada à pesquisadora – por parte dos professores e alunos; a continuidade no trabalho a partir da oferta desse espaço que surgiu como demanda.

Diante da dificuldade em se realizar o Teatro-Conversa^{ção} propriamente dito, decidiu-se por acatar a proposta e investir em uma segunda tentativa, agora com um tema definido.

A partir de então, iniciou-se a segunda fase com a oferta novamente de cinco encontros. Entretanto, foram realizados apenas quatro. Passar-se-á à descrição dessa segunda fase.

2ª Ato: A “ATUAÇÃO”

Para a retomada dos trabalhos, os alunos decidiram organizar um café da manhã no primeiro dia, a fim de recepcionar a interventora. A professora referênci^a os ajudou nessa organização, em que cada um levou um tipo de alimento – frutas, leite, suco, refrigerante, pães, biscoitos, achocolatado, entre outros. Convidaram também as professoras especializadas para estarem com eles. Elas não puderam permanecer no evento, mas passaram na sala e se justificaram. Quanto ao professor de Matemática, os alunos foram buscá-lo em outra sala e o trouxeram, no colo, para pelo menos registrar sua presença. Foi uma festa.

Ao longo do evento, os alunos, sobretudo os meninos, começaram a se exaltar – desperdiçavam os alimentos, derramavam no chão, esfregavam bananas uns nos outros. Alunos de outras salas tentavam entrar e alguns impediam, enquanto outros os puxavam para dentro, de modo a contribuírem na bagunça. Daí em diante formou-se um caos; difícil de ser

organizado. Foi necessária a presença da coordenadora para que os jovens se acalmassem e o trabalho pudesse ser retomado.

Após conseguirem se organizar minimamente, com pouco mais de meia hora para o encerramento do horário destinado ao encontro, propôs-se o início de uma conversa. Ninguém aderiu à proposta. Então propôs-se um jogo cênico, também sem adesão. Apresentou-se, então, um jogo de desenhos, no qual os alunos, divididos em dois grupos, deveriam transmitir uma palavra apenas pelos gestos gráficos para que seus pares pudessem adivinhar. Aí se envolveram bastante, embora demonstrassem muita dificuldade na transposição de ideias abstratas para esse tipo de registro.

Na medida em que o jogo avançava, os alunos passavam a burlar as regras de maneira a criar estratégias para transmitirem as palavras antes de iniciarem os registros. Desse modo, deu-se início a um novo momento de agitação.

Tocou o sinal de finalização do horário; os alunos pegaram suas mochilas, saíram, e assim encerrou-se o primeiro encontro da segunda fase de trabalhos.

Não queremos conversa! – escute a minha música

Nesse encontro, só havia seis alunos: Arthur, Jéssica, Wesley, Gabriel, Rose e Brenda. Antônio e Jonathan estavam suspensos por ameaçarem a professora de Educação Física. Esta havia proposto um trabalho com dança, o qual foi repudiado pelos alunos. Segundo os presentes, o problema estava nas músicas, pois eram “músicas de velho”.

Enquanto essa conversa acontecia por meio da precária emissão de breves frases, a maioria dos alunos participava, ao mesmo tempo em que ouvia músicas no celular – sem fones; embora não havendo saídas de sala, brigas ou bagunça exagerada durante todo o encontro.

Não houve a agitação desenfreada ocorrida no encontro anterior, mas, do mesmo modo, ocorrera uma recusa do trabalho a partir do tema da adolescência. Os encontros ficavam cada vez mais difíceis; mais distantes da proposta de Teatro-Conversa e com atuação⁷⁷ intensa por parte da maioria. Alguns raros momentos de palavras, geralmente

⁷⁷ Aqui se refere à atuação do ponto de vista da Psicanálise. Esse termo será retomado e esclarecido adiante.

referentes aos temas do medo, morte ou sexo, acabavam sempre em ato dificilmente controlado pela pesquisadora.

E, assim, seguiram-se mais dois encontros, em meio ao caos ou ao silêncio, inviabilizando a conversa ou mesmo a vivência de algum jogo cênico.

Os meninos contra as meninas – o ato fora da cena

A esse encontro Jéssica não compareceu, pois fora suspensa por chamar a professora de recalcada. Ian entra mostrando ingressos para um parque de diversões, no qual todos mostravam-se interessados. Observou-se o fato de gostarem de ir a bailes e “ficar”, mas também gostarem de parques. Gabriela destaca: “Isso é a adolescência; tudo misturado, tudo uma confusão”.

Então perguntou-se aos demais o que era adolescência: “divertir”, “quebrar regras”, “não se preocupar”. Acrescentaram que ser adulto era ter filhos e quebrar só algumas regras.

O encontro começou bastante tumultuado e com um clima de “zoação” muito grande. Já nesse momento, uns criticavam os outros: cabelo de cacatua, crocodilo, perna torta, boiola, boca de lata, cabelo de menstruação – os meninos; *shreck*, dragão, chupchup de asfalto, bocoíó – as meninas. Percebeu-se claramente que a zoação com as meninas era bem mais que uma brincadeira, era uma agressão.

Nesse encontro, apontaram, entre outras coisas, um impasse com a questão do feminino e do masculino. Entretanto, não deram conta de falar sobre isso e apresentaram um agir sintomático, desprovido de um processo de simbolização. E esse comportamento, de forma coletiva, tornara mais difícil qualquer forma de interdição. Ao convocá-los a pensar ou falar sobre isso, ficaram mais agitados ainda.

Os meninos começaram a agredir verbalmente as meninas, zoaram e até chegaram ao embate físico com Rose. Foi necessário contê-los também com o físico. Gabriela e Marcela evadiram-se do encontro; Brenda e Ana Cláudia isolaram-se, mesmo dentro da sala de aula; Rose tentou resistir às provocações, respondendo do mesmo lugar, e depois se isolou.

Os meninos subiram nas mesas, pegaram objetos de um armário trancado, desenrolaram fita durex, quebraram mesas e fizeram luta de giz. Brenda foi pedir socorro à professora, que apareceu na sala por duas vezes.

Não satisfeitos, passaram a incomodar as meninas que saíram da sala. Marcela e Gabriela reagiram e a disputa ficou pior. Até que alguns partiram para agressão verbal direcionada a outra menina que estava na quadra. Algo aparentemente do interior do grupo, que expulsou as meninas deste, transbordou das paredes e atingiu outras alunas da escola.

Na primeira etapa do trabalho – a Oferta –, os alunos acolheram a proposta e até mesmo consolidaram um laço com as pesquisadoras por meio da conversa. Entretanto, esse acolhimento foi seguido de uma recusa, verificada no desenrolar da recepção preparada para a retomada do trabalho, e nos três encontros que se seguiram, onde não vigorava a palavra e prevalecia a atuação.

Este comportamento remete ao que também ocorre em relação ao projeto pedagógico que a escola organizou para esse grupo de alunos. Apresentando todos um quadro de fracasso, de problemas de aprendizagem e/ou de comportamento, constituiu-se uma Turma Projeto, com proposta pedagógica e avaliativa diferenciada. Os alunos aderem à oferta, embora a recusem – com faltas sistemáticas, com respostas negativas à aprendizagem e comportamento agressivo e resistente, culminando em ocorrências e suspensões de modo rotineiro.

Diante desse quadro, da crescente dificuldade de produzir uma conversa, e da reprodução, nos encontros, da resposta dada pelos alunos à escola, decidiu-se por encerrar o trabalho a partir de conversas individuais, com um a um dos alunos.

Agrupar os jovens de modo a homogeneizar seus problemas e seus sintomas, acabou por constituir-se uma situação de inércia diante dos esforços da escola.

Tal ação, incentivada pela professora regente, levou dois dias.

Epílogo: O DRAMA DE CADA UM

A escola apresentou a proposta das conversas individuais aos alunos, os quais concordaram prontamente. No primeiro dia de conversas, três alunos pronunciaram-se desejando ser os primeiros – Jéssica, Wesley e Marcela.

As conversas foram iniciadas, retomando-se com os alunos a apresentação realizada no primeiro encontro da primeira fase do trabalho: os objetivos da pesquisa-intervenção, a qual se relacionava aos problemas que os jovens apresentavam nas escolas, tanto na aprendizagem quanto no comportamento.

Em seguida, foi-lhes informado que a escolha por aquela escola ocorrera por ser considerada uma das melhores da rede de ensino municipal. E a escolha da turma se deu a partir da indicação dos gestores e docentes, pelo fato de reunir um grupo apresentando diversos problemas – indisciplina, brigas, desinteresse, falta de concentração, falta de respeito, entre outros.

A partir desses esclarecimentos, iniciou-se cada conversa partindo das questões: “Por que você está nessa turma? Você apresenta algum desses problemas? Por quê? E o que pensa poder fazer diante dos mesmos?”

Finalizou-se com o questionamento em relação ao significado do trabalho de intervenção para cada aluno. As conversas foram gravadas e algumas⁷⁸ destas serão transcritas a seguir.

MARCELA – 14 anos

Marcela pareceu empolgada com a oportunidade de conversar.

Estou nessa turma porque pedi. Na outra sala, eu não fazia nada, só bagunça. Prometi à (professora regente) que se me colocasse em sua turma eu passaria a fazer as atividades. Eu era colega da Gabriela desde pequena e pela primeira vez a gente ficou separada; eu queria ficar na mesma sala que ela. E na outra turma, os professores não conseguem dar aulas também; é do mesmo jeito.

Eu consigo aprender, mas tenho dificuldade em matemática, em multiplicação. O professor passa, mas a gente não entende. E gosto só de Educação Física.

Gosto muito da Gabriela; a gente conta uma com a outra, ela me ajuda a esconder da minha mãe quando quero ficar com alguém. Meu pai é bom, mas mãe não tá nem aí pra gente.

Ao ser perguntada sobre isso, responde: *Ela não me deixa namorar; é mais brava e “baba ovo” no meu irmão. Ela não me dá nada, não conversa, não escuta.*

Ao lhe perguntar se eram apenas ela e o irmão, responde: *Não, são nove. Quatro do meu pai, eu, meu irmão, e mais três do meu padrasto; mas ele vai embora porque brigou com meu irmão.*

Ao lhe perguntar qual irmão, disse: *O meu que é do meu pai e da minha mãe.*

⁷⁸ Serão descritas quatro conversas, as quais foi possível transcrever a partir das gravações que, de modo geral, não ficaram audíveis.

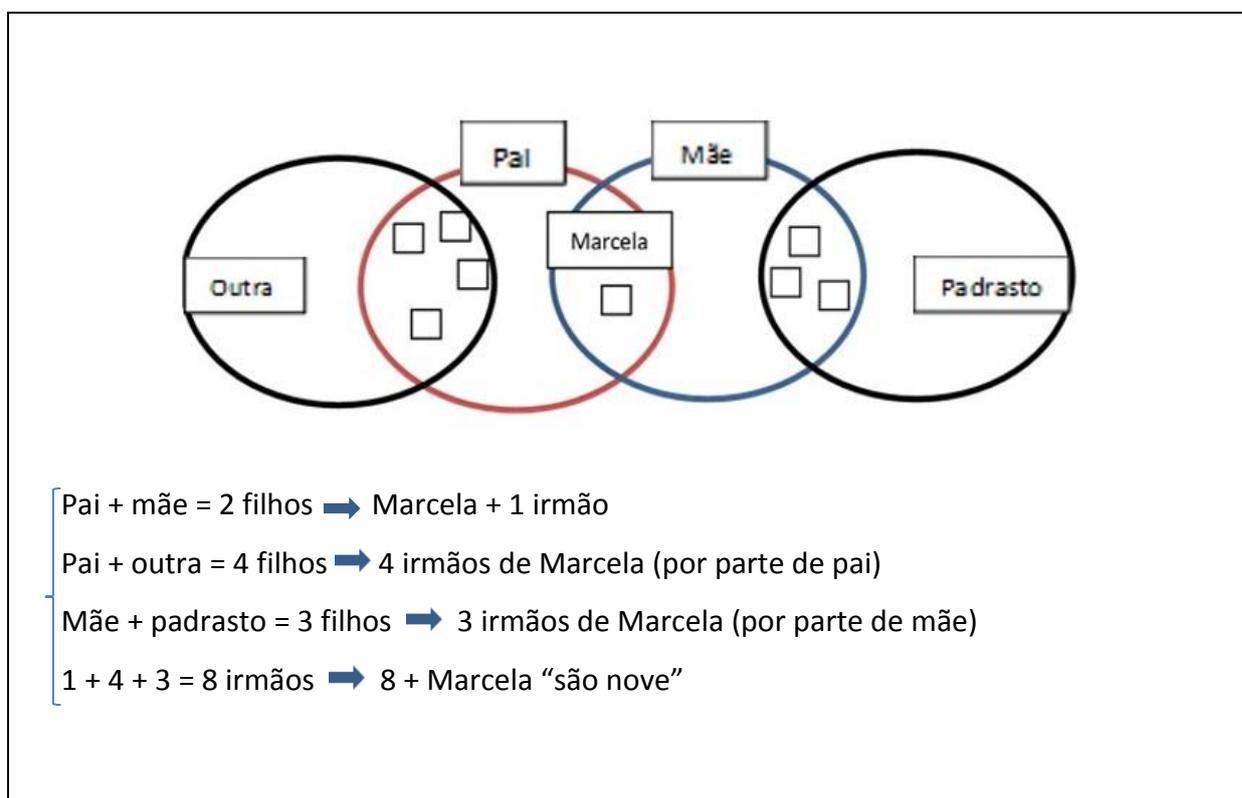
Chamou os filhos do pai de “filhos dele” e os do padrasto também. Parece considerar irmão o do casamento entre seus pais biológicos.

Meu pai gosta só das filhas e mãe gosta só do meu irmão.

Ao lhe pedir que esclarecesse: (riu) *Meu pai tem uma pequenininha agora de colo; com outra. Não sei o nome dela não. Não conheci ela ainda não.*

Perguntou-se quem ainda não havia conhecido – sua irmã ou a outra? Não respondeu. Então foi-lhe dito que não se estava compreendendo bem sua conjunção familiar. (riu) *É; não consigo explicar.*

Pareceu confusa nesse momento e não conseguia dizer mais nada. Tentou-se esclarecer a partir de um desenho de conjuntos, o qual Marcela observava atentamente:



Reprodução do desenho feito com Marcela durante a entrevista.

Quando terminado, Marcela sorriu com um ar de quem acabara de aprender sobre aquilo. Começa então a falar.

Ah, meu pai é gente boa, dá dinheiro pra gente. Ele sabe compartilhar. Ele chora quando eu conto que o meu padrasto me bateu. Ele não pode sair de casa porque não pode tomar sol e tem um problema na voz. Está querendo aposentar. Fica só lá no beco ou jogando

sinuca. Eu moro com meu padrasto desde 1 ano. Ele não me deixa sair, usar roupas curtas ou justas.

Comentou-se que ele parecia ter atitude de pai, mesmo porque, praticamente, vivia com ela desde que nasceu. Diz: *Meu pai nunca me bateu. Eu não considero meu padrasto meu pai; só meu vô e meu tio.*

Ao lhe pedir que esclarecesse isso: *Eu chamo meu avô e meu tio de pai também.* Então perguntou-se quem afinal era seu pai, e Marcela pensa e responde: *Meu pai verdadeiro. Ele me deixa fazer tudo e me escuta quando falo dos meninos que querem ficar comigo. Meu avô e o meu tio também são assim. Já minha mãe não deixa nem quer falar sobre o assunto.*

Pontuou-se à Marcela que, no meio de tanta gente, parecia existir alguém com o papel de dizer não. Silêncio.

Depois de algum tempo, perguntou-se a ela quanto ao futuro. *Eu quero ser advogada, médica ou policial.* Perguntou-se a ela se sabia o caminho a percorrer para alcançar esses objetivos. *Não.* Então lhe foi apresentado, passo a passo – da conclusão do Ensino Fundamental até a Universidade. Escutou a explicação atentamente e surpreendeu-se ao ouvir que o Ensino Médio é constituído de apenas três anos. Disse empolgada: *Advogado tem que estudar muito e ler muito, cada livro grosso!*

Voltou ao assunto do padrasto. *Acho que minha mãe não gosta dele também, pois ele bate nela. Ela só dá as coisas para ele, mas agora, que ele brigou com meu irmão, tudo vai ser dividido para os 3 filhos dele. R\$300, 00: cem para cada filho; uma televisão para ele e outra para eles. Os filhos dele também não gostam dele, eles apanham de ficar marca. Eu falei: com ele, vocês vão ficar em casa, sozinhos, e vão apanhar todo dia. Agora eles vão ficar com a mãe deles.* Pareceu satisfeita nesse momento.

Tenho pena deles. Eu gosto deles. Eu gosto de todo mundo.

Ficou alguns segundos em silêncio, parecendo refletir sobre as frases. Parecia ter reconhecido os irmãos num lugar do afeto. Sorriu. O assunto acabou.

Esclareceu-se um cálculo matemático pouco comum em que os irmãos se multiplicam e se dividem numa lógica aparentemente ainda um tanto complexa para Marcela. Mas, talvez o confuso resida em colocar cada fator em seu lugar na operação. O que pode ter sido iniciado quando pronuncia e escuta a frase: *Eu gosto de todo mundo!*

Ao se despedir de Marcela, perguntou-se a ela se valera participar dos encontros, mesmo tendo chegado na turma quase no final do trabalho. Respondeu: *Demais. Eu me diverti e aprendi sobre a adolescência, que é muito confuso.*

Ao ser indagada sobre a bagunça do encontro anterior, na qual se achava diretamente envolvida, Marcela ri muito, não responde; e se encerra o encontro.

GABRIEL – 12 anos

Pedi-se à Marcela que anunciasse na sala a disponibilidade para atender outro interessado em conversar. Entra Gabriel, o aluno que menos se pronunciou ao longo desse período de trabalhos. Expressão sempre espantada, olhos arregalados; e de um silêncio observador.

Após a explanação inicial, ao lhe perguntar por que estava naquela turma, responde “não sei”. E permaneceu em total silêncio por um longo tempo.

Então foi-lhe dito sobre a percepção de seu comportamento ao longo dos encontros – mais quieto, mais calado, mais sozinho e muito observador. Sorriu.

Eu não consigo aprender Matemática com a professora (especializada). Ela usa aquele microfone com uma caixinha presa na cintura. Ela grava o que a gente fala para depois mostrar à Coordenação. Achei estranho sua estagiária anotar o que a gente falava na sala. Gabriel se referia à auxiliar da interventora, que participou da primeira fase do trabalho. Então lhe foi esclarecido o motivo novamente (pois isso já fora feito nos primeiros encontros do trabalho) e ele pareceu ter compreendido.

A professora de Matemática me chamou de saci; eu não sou, não sou preto. Ao lhe indagar sobre isso: *Eu chamei o Arthur de burro e a professora disse que eu estava colocando a carapuça ao chamar o colega assim.* Diante disso, esclareceu-se para Gabriel o que significa quando usamos a expressão da carapuça.

Continuou afirmando a resistência à professora e reitera que *com o* (professor especializado de Matemática), *consigo aprender.* Ao lhe indagar por que, responde: *Ele dá coisas fáceis.* Foi-lhe então dito que o que o outro professor ensinava não era fácil, mas parecia que para ele era mais difícil conseguir aprender com a outra professora por algum motivo. Diz: *Ela é folgada, mas às vezes eu faço bagunça na aula dela.*

Complementa: *Os meninos da turma são muito bagunceiros; é a sala em que a Coordenação mais vai. Todo mundo “zoa”.* Perguntou-se por que era zoadado como o “netinho da vovó”? *Só porque moro com ela.* Ao perguntar novamente por quê: *Morar com a minha mãe é muito difícil. Ela mora no (bairro) e eu teria que pegar ônibus para vir à escola; e se eu mudar de escola, não vou conhecer ninguém.*

Perguntou-se pelo seu pai: *Morreu quando eu nasci, com três facadas no peito.* Fala isso com cara de espanto e de riso. (Já dissera essa mesma frase com essa mesma cara em um dos encontros da primeira fase; foi num encontro em que cada aluno disse o que os pais faziam.)

Ao lhe perguntar se havia conhecido o pai: *Só vi a foto dele. Foi dever os outros e “tava noiado”, foi pedir uma cerveja sem pagar, tomou três facadas no peito.*

Ao lhe perguntar como sabia dessa história: *Minha avó me contou.* Indagado sobre como isso interferia em sua vida: *Isso me atrapalha. Todo mundo tem pai; menos eu. E agora que eu sei, fico muito triste com isso.*

Foi-lhe dito que, realmente, não era uma coisa muito simples, porém que existiam outras pessoas que perderam o pai; não era somente ele. Concordou e contou que ficou sabendo dessa história quando tinha dez anos de idade: *Minha avó me contou. Eu achava que ele estava viajando para os E.U.A. Minha mãe me escondeu, nunca me contou que ele estava morto. Acho que era para eu não ficar triste, mas agora minha mágoa é muito grande. Porque ela não me contou que ele tinha morrido; e que aí eu não tinha pai.*

Silêncio. Gabriel parece ter feito muito esforço para dizer essas frases. E pela primeira vez apresentou uma cara diferente da de espanto, a qual parecia sustentar diariamente.

Perguntou-se em relação ao fato de essa história lhe atrapalhar na escola. *Atrapalha, porque fico pensando nisso; ao invés de ficar prestando atenção na aula, eu fico pensando, aí fico com sono, aí eu durmo e sonho com meu pai.*

Perguntou-se sobre esses sonhos: *Tem vários sonhos. Tem vez que eu sonho que ele está viajando vindo de Contagem pra cá; aí ele tem um acidente no meio do caminho; o carro capota e ele morre. Tem outro que ele está num prédio de dois andares, aí ele cai de cabeça e morre.* Silêncio.

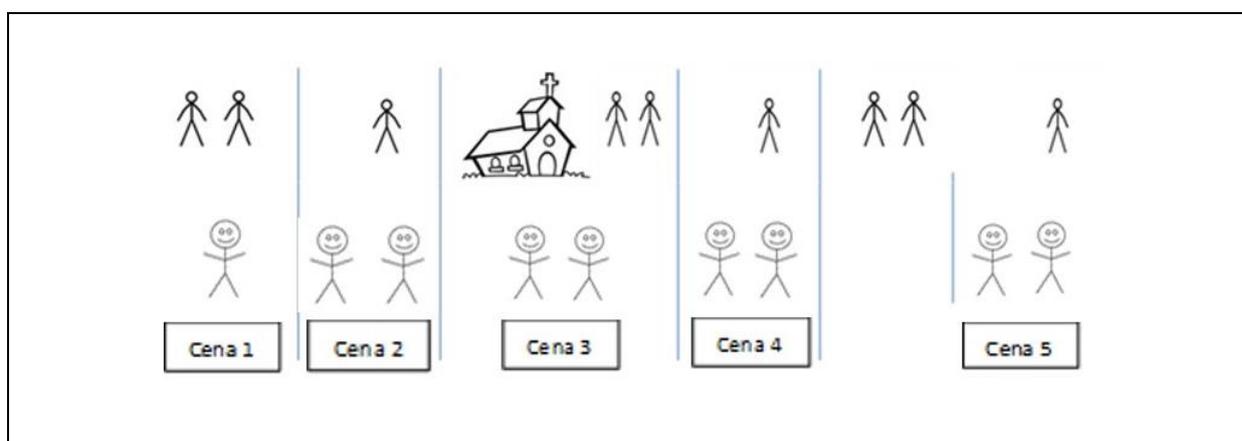
Perguntou-se a Gabriel se ficava pensando ou sonhando na sala de aula: *Tem vez que eu penso e tem vez que eu sonho. É mais na aula de Matemática.* Silêncio.

Depois de algum tempo foi perguntado sobre seus irmãos: *Tenho uma irmã; ela não é filha do meu pai, mas o conheceu. Quando ele morreu, acho que ela tinha oito anos, agora tem dezessete.*

Explicou-se ao Gabriel que algo estava errado nessa conta. Ele então começa a se confundir, não sabe dizer a idade da irmã nem da mãe, quando os pais se conheceram e tornou a apresentar expressão de espanto. Sabia que a mãe no momento contava 40 anos, mas não conseguia realizar nenhuma operação a partir disso.

Decidiu-se montar com Gabriel a sua história no tempo. Para isso, foi indagado sobre a origem dos pais, onde se conheceram, quanto tempo viveram juntos. Aos poucos foi juntando algumas informações fragmentadas: *Ele morava no (bairro) e conheceu minha mãe na igreja. Ela morava lá com minha irmã. E o pai dela morreu com três facadas; ah não, o pai dela viajou, foi para os E.U.A. E minha mãe ficou morando com minha irmã. Aí ela frequentava a igreja. Eu não sei o que ele fazia. Ah, acho que era pedreiro. Minha mãe tem olhos verdes. Agora minha mãe mora com o namorado dela.*

A partir de um desenho, a história ganhou cenário e dramaturgia composta de cinco cenas desenvolvidas em três atos – a mãe e o pai da irmã, que vai embora para os E.U.A.; o segundo relacionamento da mãe com o pai de Gabriel, que gera outra família composta pelo casal, ele, e a irmã que já contava quatro anos nesse momento; o falecimento do pai e a ida dos dois irmãos para a casa da avó, a partir do momento em que a mãe decide iniciar outro relacionamento.



Reprodução do desenho feito com Gabriel durante a entrevista.

Gabriel acompanhava atentamente com um leve sorriso. Sugeriu-se que perguntasse à sua avó a história de seu nascimento quando chegasse em casa. Disse que iria fazê-lo e pediu para levar o desenho para sua casa.

Ao encerrar, perguntando-lhe se valera participar dos encontros, responde: *Sim. Foi muito bom conversar.*

IAN – 14 anos

Ian chegou desconfiado à sala onde aconteciam as conversas individuais. Segundo a professora regente, esse aluno necessitava estar naquela Turma Projeto pelo fato de não conseguir se concentrar e se organizar. Na turma regular, seria demandada uma autonomia que ainda não poderia apresentar, em função da falta de concentração e de sua agitação incansável.

A escola solicitou à família uma avaliação neurológica, sob a suspeita de ser portador do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Mas a avaliação resultou num laudo impreciso, sem diagnóstico confirmado.

Após apresentar a Ian a introdução da conversa, e perguntar-lhe sobre a importância do trabalho de intervenção desenvolvido em sua turma, respondeu “não saber” o que foi feito nos encontros. E quanto ao fato de estar naquela turma, respondeu: *Sei lá; acho que eles erraram, porque minhas notas são boas.* Indagou-se sobre tal fato se relacionar ao seu comportamento em sala de aula: *Sei lá; deve ser porque eu faço muita bagunça.* Ao ser indagado por que fazia tanta bagunça: *Não sei.* Então perguntou-se o que sabia: *Sei não, fessora.*

“Sei lá” e “não sei” eram as respostas de Ian para toda e qualquer pergunta em relação à escola, ao trabalho de intervenção ou a si mesmo.

Então lhe foram descritos alguns dos episódios em que provocou colegas, causou ou se envolveu em confusões ao longo dos encontros. Ele afirma que não sabe dizer por que se comportara daquele jeito e, enquanto (não) respondia, permanecia olhando para os detalhes da sala – teto, paredes, chão, porta, cadeiras, objetos.

Minutos depois: *Eu não penso; só penso depois, na hora da consequência. Eu não penso; quando vejo, já fiz. Nem eu sei. Eu não penso em nada.* Pontua-se então que pensar em nada seria algo muito difícil. Ficou em silêncio.

Foi lembrado de que gostava muito de futebol. *Penso em jogar futebol, mas na hora de jogar futebol eu não penso, eu jogo.* Foi questionado se pensava em ser jogador de futebol: *Penso; mas eu não penso lá no futuro.*

Foi-lhe dito que sua professora o percebia muito desligado. Ian comenta que sua mãe também dizia isso e, ainda, que o filho se comportava daquele jeito por querer. Então pergunta-se se a fala da mãe procedia, e ele responde: *Sei lá; minha mãe só implica comigo.*

Pergunta-se então como é em casa e com os irmãos. Ian diz que é a mesma coisa e que só gosta de um irmão (que também estuda na escola). Diz que são seis irmãos, mas seria melhor que fossem apenas ele o Pedrinho. Ao se indagar o motivo, responde: *Sei lá.*

Diante de tantas respostas evasivas, foi dito a Ian que esse modo de responder era algo que vinha chamando a atenção. Ele escuta e responde: *Tem coisa que eu sei; só que não quero falar.*

Depois dessa frase, Ian permanece bom tempo em silêncio e olhando para os detalhes da sala.

Pergunta-se novamente pelos irmãos. *Só a mais velha que já casou e foi embora, o resto mora tudo junto.* Pergunta-se quem mais morava em sua casa: *Minha mãe.* Pergunta-se sobre o pai: *Mora também.* Silêncio.

Como o irmão de Ian era negro, e ele branco, pergunta-se se Pedrinho era filho de outro pai. *Ele, minha irmã e outro irmão.* Pergunta-se se esses seriam os mais velhos: *Não;* então, se seriam os mais novos: *Não. Ah, nem eu sei, fessora.* Ensaíou explicar, mas não conseguiu.

Tentou-se esclarecer, juntamente com ele, perguntando se seu pai fora o segundo marido de sua mãe. O jovem passa a se interessar pela conversa e responde: *Acho que sim.* Perguntou-se o nome de seu pai: *Alberto;* e o do outro: *Orlando, ele morreu; tem pouco tempo; ele bebia, aí ficou no hospital e lá ele morreu, mas não sei do que não.*

Perguntou-se a idade dos irmãos: *Izabela tem 20.* Indagou-se quem era o pai desta: *Orlando, meu pai; ah, eu considero ele meu pai; eu não gosto do meu pai. Depois Joãozinho de 17.*

Perguntou-se se este também era filho do Orlando: *Não, do Alberto. Depois vem o Joãozinho que é esse que estuda aqui, e é filho do... Orlando; depois vem eu com 14, do Orlando, quer dizer, do Alberto na verdade. A Ariel, com 13, filha do Alberto, não, do Orlando. E a última que eu não sei quantos anos ela tem, é filha do Alberto também.*

Enquanto Ian esclarecia, registrava-se numa folha de papel a sequência dos irmãos. Ele observava atentamente.

Izabela 20 anos	Joãozinho 17 anos	Pedrinho 15 anos	Ian 14 anos	Ariel 13 anos	X X
					
Orlando	Alberto	Orlando	Alberto	Orlando	Alberto

Reprodução do desenho feito com Ian durante a entrevista.

Terminada a representação dos irmãos, Ian percebe uma alternância entre filhos de Alberto e filhos de Orlando. Se interessa pela representação e parece ter visualizado pela primeira vez aquela lógica. Indagado sobre isso, responde: *Não; não sabia isso e nunca pensei.*

Perguntou-se o que ele sabia sobre sua história: *Ah, não sei, professora. De vez em quando minha mãe brigava, depois voltava, depois brigava com o outro.* E com qual dos dois conviveu mais: *Com os dois. Eu preferia o Orlando; só que ele morreu. Eu não gosto do meu pai que tá vivo. Minha mãe fala que o Alberto morreu e esqueceu de cair. Meu pai, pra mim, é o Orlando.*

Ian ficou olhando para o desenho por alguns segundos. Depois perguntou se podia ir embora para a sala de aula. Antes de sair, pediu-se que se pronunciasse em relação à importância dos encontros, não valendo responder “não sei”. Ele riu e respondeu: *Ah, foi bom, ué.*

Durante o intervalo do recreio, a professora regente conta que perguntou a Ian como tinha sido a conversa com a interventora. Segundo ela, ele respondeu: “Nossa, fessora, foi bom demais. Agora sim, eu faço tudo que você pedir na sala”.

Pelo modo como a professora relatou, Ian parece ter dito isso em tom de brincadeira. Mas, de fato, depois daquele momento o aluno parecia diferente.

ROSE – 16 anos

Rose era uma das mais velhas da turma. Contava 16 anos e em vias de ser encaminhada para um programa de aceleração de escolaridade. Segundo os colegas, namorava homens mais velhos e era safada. Segundo as professoras, parecia ter Déficit de Atenção, pois ficava “voando” na sala de aula; fazia tudo, não faltava, mas também não aprendia.

Rose parecia muito animada com a possibilidade da conversa. Perguntada sobre suas dificuldades, responde: *Antes eu não sabia Geografia; agora é Matemática, continhas que a gente não entende, raiz quadrada.*

Pergunta-se desde quanto vem apresentando dificuldades na escola: *Desde quando eu vim pra cá.* Pergunta-se se o problema seria com a escola: *Não, a escola é muito boa; o problema foi quando vim para Belo Horizonte. Eu morava na fazenda, na praia, na Bahia. Mas quando minha avó morreu, meu pai, quer dizer, meu avô mandou a gente para morar com meu pai aqui.*

Pedi-se que Rose esclarecesse essas informações, pois estas soavam confusas. *Eu pensava que minha avó e meu avô eram minha mãe e meu pai; e meus tios eram meus irmãos. Aí, quando minha avó morreu, meu avô achou que não ia dar conta de criar sozinho eu e minha irmã, e contou pra gente que eu tinha pai e chamou ele para levar a gente.*

Perguntou-se sobre sua mãe. *Eles falam que ela abandonou a gente. Meu pai e meu tio falam que minha mãe era safada; que deixava a gente comer terra e folha. Só que eu não entendo isso.*

Perguntou-se quando soube dessa história e como ficara sua vida. *Quando minha avó morreu, eu tinha seis anos; eu descobri que tinha meu pai. Aí fui morar com minha madrasta. Meu pai obriga a gente a chamá-la de mãe, mas quando eu brigo com ela, eu chamo de Mariane.*

Perguntou-se se conheceu a mãe biológica. *Meu pai mostrou foto da minha mãe. Eu acho que eu pareço com ela, mas estava com o rosto tampado e tinha dois irmãos meus na foto, filhos da minha mãe. Eu queria conhecer ela. Agora que tenho o meu pai, queria também conhecer minha mãe. Mudou tudo.*

Foi indagada em relação a essa mudança. *Eu vivia feliz com minha família na Bahia. Aí depois que minha avó morreu, meus irmãos viraram meus tios, meu pai era meu avô e vim morar aqui com meu pai e minha madrasta.*

Perguntou-se o que pensava sobre essa história: *Eu não sei; eu não entendo. Eu não penso, pensar é pior.* Seguiu-se perguntando o que era mais difícil de entender: *Eu queria conhecer ela, mas eles falam que não, que ela abandonou a gente.*

Então, perguntou-se o que pensava sobre o motivo do abandono. Rose olhou fixamente para a interventora, pensou por alguns segundos e disse: *Acho que ela abandonou a gente porque ela não sabia cuidar da gente; aí minha avó cuidou.* Rose sorriu e encerrou a conversa.

Perguntou-se sobre a relevância do trabalho que fizemos. Apenas respondeu sorrindo: *Foi ótimo.* Despediu-se com um abraço e voltou para a sala de aula.

Além desses quatro jovens, foi possível realizar a conversa com mais oito alunos da turma. Cada um com uma questão, singular; algumas das quais pareciam compor, de alguma forma, o sintoma do fracasso escolar.

Terminadas as conversas, uma das professoras especializadas chama a interventora no corredor para que pudesse ver os alunos em sala – assentados, tranquilos, tentando aprender.

Alguns meses depois, procurou-se a professora regente, solicitando notícias dos alunos. Com relação aos alunos que tiveram as conversas transcritas, relata a professora por *e-mail*:

Marcela – “linda, maravilhosa; até se candidatou para ser representante dos estudantes na escola. Perdeu por pouco, ela é muito especial”.

Gabriel – “uma maravilha, aprendendo e se esforçando”.

Ian – “está dando um trabalhinho no 8º ano, batendo nos colegas durante o recreio; ele continua muito violento, mas, um pouco mais tranquilo”.

Rose – “linda, esforçadíssima na Juventude⁷⁹”.

O que o *Resto* nos ensina?

A experiência humana consiste em algo original exatamente onde falha, demonstrando que a relação do sujeito com a pulsão deixa sempre restos, sustentando errância subjetiva. Nessa escola, tão dedicada e preparada na tarefa da transmissão, um resto

⁷⁹ Termo utilizado pela escola para se referir ao programa de Educação de Jovens e Adultos desenvolvido especificamente para jovens de 16 e 17 anos, que ainda não concluíram o Ensino Fundamental.

insolúvel – o fracasso escolar – permanece. Há algo que sobra, resiste, num limite onde as palavras não são suficientes, ponto dotado de sofrimento e satisfação.

O trabalho de intervenção por meio do Teatro-Conversa o, aqui descrito com resultados tão produtivos, também se depara com o resto; com algo que resiste   intervenço no coletivo, até mesmo quando orientada pelo avesso do discurso que interdita o gozo em prol do ideal.

A Cena IV ensina que há um limite na intervenço coletiva e que, em alguns casos, o foco deve centrar-se no reconhecimento da manifesta o do gozo singular, que confere a cada um sua particularidade; aquilo que se refere ao sintoma, e que permite a cada sujeito situar-se a partir do que lhe   mais próprio. Esse acolhimento faz surgir uma chance que torna possível, no lugar onde havia uma recusa quanto ao saber, advir um saber sobre o gozo, novo, o incomparável de cada um.

Na primeira etapa do trabalho, os alunos não demonstraram interesse em participar das atividades propostas, apesar do laço constituído com as pesquisadoras. Constr ram alguns personagens e esboçaram um esquete a partir destes, onde puderam se interpretar, mas não pareceram interessados nessa produ o. Pode-se dizer, a turma de alunos que resiste ao saber da escola aponta o interesse ao que estaria fora dela:  s questões referentes ao tempo lógico do “despertar da primavera”.

Esse é o nome da peça escrita pelo dramaturgo alemão Wedekind, em 1890, abordando o despertar da sexualidade na juventude. A peça foi discutida na Sociedade Psicanalítica de Viena em 1907, e traduzida por François Regnault, com prefácio de Lacan, na década de 1970.

Lacan (1989) cogita que Wedekind antecipa Freud largamente, que, nessa época, ainda cogitava o inconsciente e sua estrutura. Nas cenas da peça, verifica-se a demarca o da puberdade e o retorno das pulsões parciais recalcadas na latência, tal como sugere Freud em “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade [1905”].

A adolescência, a partir da psicanálise, pode ser pensada como o tempo lógico do “despertar da primavera”, despertar dos sonhos, feito pela demanda do Outro, onde o sujeito é chamado a gozar do objeto de amor. Não havendo no psiquismo algo que responda às questões sobre a polaridade sexual, o sujeito   reenviado ao campo do Outro – da cultura.

Desse modo, consiste na reedi o das pulsões parciais da infância e no primado da sexualidade (encontro com o real do sexo), implicando um momento de lutos – do corpo como

objeto, da bissexualidade com a resolução do conflito edípico, dos papéis sociais. Lacan (1989), no texto de Hamlet presente em *Shakespeare, Duras, Wedekind, Joyce*, destaca que o luto se efetua em razão de uma introjeção do objeto perdido. Acompanha Freud quando aponta a puberdade como um período de posicionamento final no campo da sexualidade, de conclusão, quando é possível fazer uso e dar provas daquilo que lhe foi conferido e estabelecido na infância.

Para Freud (1905), na infância, a pulsão sexual cai sob a autoridade dos pais, configurando uma inclinação do infantil aos pais. Na puberdade, no entanto, o sujeito se depara com a tarefa de se libertar da autoridade destes e enfrentar um novo modo de satisfação que implica a escolha do objeto e do Outro sexo; cabe, destarte, ao adolescente assumir essa parte do gozo que não pode ser simbolizada.

No momento de se separar da família, ou seja, da autoridade de onde emerge toda a crença, o adolescente encontra-se, muitas vezes, dilacerado entre a nostalgia do passado, sempre mítica, e a árdua condição de se mostrar vivo no tempo presente. Tal condição impõe ao sujeito a tarefa de inventar um novo laço social para abrigar o futuro.

O real do corpo púbere faz o furo que desperta e exila o sujeito na busca de sentido a partir de um termo que possa organizar sua errância. A peça de Wedekind (1989) demonstra as saídas possíveis de alguns jovens que, mesmo no século XIX, padecem nessa travessia de um “túnel que precisa ser cavado pelos dois lados” (FREUD, 1905).

A turma do *Resto*, ao ser acolhida em sua dimensão subjetiva, vai se desvencilhando minimamente da identificação com os dejetos e faz surgir aquilo que de fato agita esses jovens; sai de cena o indivíduo em situação de vulnerabilidade social e fracasso escolar, e surge o sujeito que anuncia querer dizer de seu tormento.

Na segunda fase do trabalho, demandada pelos jovens, esse querer dizer não pôde ser traduzido por palavras. Reproduziram o comportamento que assumem no lugar de Turma Projeto – a pior da escola –, acolhem a proposta do trabalho, embora a recusem.

Surge então o ato, generalizado. Uma forma de resposta à angústia? Ou uma tentativa de solucionar a crueza de deparar-se com o objeto sem um véu ou sem a sustentação de um discurso?

Freud (1914) nomeia essa atuação usando o termo *agieren*, traduzido em inglês por *acting out*, expressão que sublinha sua dimensão de jogo teatral. De acordo com Kaufmann (1996), quer ocorra numa sessão de análise ou fora dela, um *acting out* reproduz um clichê ou

um roteiro inconsciente e possui uma dimensão transferencial. Remonta a Lacan para destacar seu estatuto de transferência selvagem, bem como a importância atual do que vem então se mostrar no palco.

E, de fato, na análise, um acting out pode constituir um apelo, um desafio, uma réplica, que atestam uma incapacidade do dizer, correspondendo a uma intervenção no real ou significando o que a interpretação deixou de considerar. Representa, pois, uma verdade não reconhecida e se situa na fronteira entre a vida real e a cena da ficção; é por isso que perturba o jogo, mas torna também a análise possível quando encontra acesso à representação e cede lugar à fala. (KAUFMANN, 1996:4)

A primeira fase do trabalho permitiu criar uma relação de transferência entre a interventora e a turma; esse fato foi ilustrado na retomada do trabalho, com a oferta de um café da manhã. Não havia, de fato, desejo dos alunos em participarem de atividades de Teatro-Conversa. Havia o desejo de tratar algo para o qual não havia palavras conhecidas. O *acting out* generalizado continha uma demanda endereçada ao Outro, sob a forma de uma convocação ao analista; no caso, a interventora. Tratou-se, portanto, de uma mensagem encenada, não comportando uma destituição do lugar do Outro, mas uma demanda para que o Outro mantenha-se em seu campo.

O esclarecimento, para os alunos, do desejo de se falar sobre a adolescência desencadeou “o ato” que convocou a interdição seguida do convite ao falar livremente, a sós, com a interventora. A partir desse momento, surge algo sobre o qual, daquele modo, fora possível dizer, e que remetia ao singular – ao que constituía o drama de cada um.

Foram realizados encontros individuais com 12 alunos da turma, os quais, em sua maioria, falaram de seus romances familiares parentais, bem como da busca por uma interpretação de suas posições nesses romances. Segundo Cottet (2007), trata-se do conjunto de ficções que sustentam as recomposições e os disfuncionamentos familiares de hoje, em favor do tipo de parentalidade escolhida. A esse romance, construído na infância, o adolescente recorre para traduzir sua existência e se organizar a partir de alguma modalidade de laço.

Pode-se dizer, a significação se desenvolverá mais tarde, no tempo da puberdade. Isto se faz possível, caso o sujeito tenha passado pelos tempos do “Édipo”, havendo a inscrição do “nome do pai”, abrindo o campo para as identificações que sustentam o “ideal do eu” (o “Eu” comprometido em ter de cumprir determinadas demandas para ser amado e reconhecido).

De acordo com Lacan, no Seminário V, no tempo da genitalização (puberdade) há a possibilidade de se servir do que foi instituído no “Édipo”, assim como há uma chance de mudança de rumo.

Com os exemplos de Marcela, Gabriel, Ian e Rose, pode-se pensar o fracasso escolar como vinculado à sexualidade, ao desejo, ao sintoma. Esses alunos, com dificuldades em especial na Matemática, não conseguem “se contar” na fantasia parental. Independentemente das características da constituição familiar, faz-se necessário permitir ao sujeito localizar-se em sua história. Tal dimensão faz-se tangível apenas a partir de uma intervenção orientada pela Psicanálise.

De acordo com Cottet (2007), na contemporaneidade, as crianças apresentam novos sintomas que não devem nada à neurose do papai, como consequência do nevoeiro de identidades de sexo e da despadronização de papéis, da opacidade do gozo dos pais. Acrescenta-se a tensão, para a criança, entre os pais substitutos, padrastos, companheiros, amantes, de um lado, e a ficção do pai, gozo que coloca um enigma. A cultura da permissividade, bem como a crise de autoridade que acompanha o declínio do pai, exige uma transparência que abole os segredos da família, denuncia as hipocrisias, subverte as barreiras das gerações.

Esse era o ponto de (des)orientação dos quatro sujeitos citados como exemplo, que ocupava suas cabeças há muito. Configurava um fracasso na aprendizagem escolar que se arrastou por longo tempo, acentuando-se na adolescência, onde a falta de um termo organizador irrompe em ato.

Lacan chama a atenção para o personagem Homem Mascarado, que surge ao final da peça de Wedekind. Segundo ele, esse personagem põe termo ao drama; é um entre os “Nomes do pai”, simbólico, com função de semblante. Refere-se aos personagens: Melchior, a quem é possível a vida; e Moritz, que se exclui, restando-lhe a morte. Ao primeiro, a ausência do luto do falo precipita o ato, pois o desejo falta por se achar fundido no ideal. Ao segundo, há uma convocação de que se entregue ao discurso desse Outro. Moritz é aquele que encontrou uma impossibilidade de mediação por um terceiro, enquanto Melchior permite que esse Outro lhe fale.

Desse modo, o Homem Mascarado emite suas últimas e definitivas palavras⁸⁰:

⁸⁰ “O despertar da primavera”, de Frank Wedekind (Alemanha, 1890).

– Afinal todos têm a sua parte – você a consciência calma de não ter nada – tu a dúvida enervante a respeito de tudo. Adeus.

A Cena IV ensina que, apesar dos resultados escolares insatisfatórios, bem como da recusa dos alunos em relação à escola, a dedicação e a persistência dos professores da turma não acontecem em vão; pelo contrário, afiguram-se de extrema necessidade. Pois é preciso que o professor esteja presente e que haja a transmissão da cultura para alimentá-los.

Os professores podem trabalhar contra o impedimento do aprender que tantos adolescentes impõem a si próprios. Não precisam lutar para modificar as histórias de vida ou os dramas singulares desses jovens, mas manterem-se próximos para, valendo-se do real com que se confrontam, separá-los de determinadas respostas muito limitadoras que eles se dão e às quais permanecem fixados.

CONCLUSÃO

O Teatro é o primeiro soro que o homem inventou para se proteger da doença da angústia. Esta é a imagem proposta pelo artista, que, de acordo com Freud, se adianta ao cientista.

Jean-Louis Barrault, ator e encenador francês que viveu no século XX, de fato se adiantou ao psicanalista Jacques Lacan, quem anunciou a arte como uma organização em torno do vazio de *das Ding*.

Augusto Boal afirma ser o teatro a primeira invenção humana que permitiu todas as outras. Nesse sentido, além da exaltação dessa arte, o autor sugere as competências cognitivas vigentes na experiência teatral como as que permitem as funções psicológicas superiores, as quais nos categorizam como seres que pensam, criam e transmitem.

Somos seres falantes. Desse modo, para a Psicanálise, sujeitos estruturados pela linguagem; efeito de discurso. Discurso este, que permite nos organizarmos em uma cena objetiva, reflexo de “outra cena”, e estruturada de modo singular, mesclada de texto, imagem e vazio.

Os seres falantes produzem arte. Segundo Freud, algo para dar conta da angústia que sobra da operação entre os impulsos originais e as demandas da civilização. Assim, pode-se dizer, a arte em Freud verifica-se numa relação com a sublimação e, desse modo, com o Simbólico.

O diálogo entre arte e Psicanálise permeia todo o percurso da obra freudiana. Para o autor, o artista adianta-se em relação aos demais humanos e trilha o caminho que a Psicanálise pode percorrer. A obra de arte, embora não pretenda, pode demonstrar a Psicanálise.

Já em Lacan, percebe-se a arte em uma relação determinante com o Real. Ele propõe três tópicos, onde apresenta a arte como uma organização em torno do vazio; um encontro com o Real; ou um excesso de Real.

Quanto ao teatro, Freud destaca o efeito catártico do espetáculo teatral referindo como base a análise aristotélica da tragédia relacionada à purgação de sentimentos.

Lacan destaca que o teatro presentifica o discurso do Outro e que a cena teatral configura uma janela através da qual nos vemos. Dispondo de ferramentas do Simbólico, cria incidências no Imaginário justamente a partir do Real que lhe é próprio e alcança, por meio do que se põe em cena, as produções imaginárias de cada tempo.

O ator será aquele que, independentemente do tempo e do espaço, não empresta somente o corpo (o Imaginário), mas também o inconsciente, claramente real, ao discurso do Outro. O ator empresta seus membros, sua presença, não simplesmente como marionete; empresta seu inconsciente, a saber, a relação de seus membros com certa história que é sua.

Teatro significa lugar onde se vê; lugar para olhar. Essa invenção dos seres falantes, naturalmente prazerosa, de acordo com Aristóteles, talvez seja fruto de uma suposição estruturante. Nesse sentido, o Teatro é pensado como o ato de colocar uma suposição num lugar real – o palco. Um lugar onde se mostra apenas o que pode ser visto – em cena. O segredo, o truque, o íntimo ficam na coxia – fora da cena. O que não é para ser visto não é mostrado; cabe ao espectador imaginar.

O teatro se organiza a partir da proposta de um espaço vazio onde algo deve acontecer, distinto da vida cotidiana, sendo a subjetividade e a cognição convocadas para a criação cênica. Pois a vivência teatral, a partir do jogo ou cena, evoca, ainda, a imaginação e a globalização de conhecimentos construídos para a solução de um desafio-conflito cênico.

O teatro suspende o ato? O *acting out* se traduz como “atuação” no lugar da palavra; ou seja, onde o sujeito não pensa, atua. Na criação teatral, onde não pensamos, falamos/encenamos.

Devido a essas potencialidades, o teatro foi introduzido na metodologia da Conversação para o desenvolvimento desta pesquisa-intervenção realizada a partir do sintoma do fracasso escolar verificado no 3º Ciclo de aprendizagem nas escolas.

Em alguns momentos, no lugar da inibição, o teatro provocou o ato, seguido da demanda pela interpretação; em outros, o teatro permitiu que o ato fosse traduzido em palavra. Demonstrando que pode transformar a “atuação” em encenação e em Conversação.

Desse modo, constituiu-se o Teatro-Conversação que, a partir de Jogos Teatrais, provoca a fala e sua interpretação. Ensejando uma oferta de palavra, com o uso desse recurso artístico, permitiu aprender com os sintomas vigentes nas escolas, bem como intervir no quadro do fracasso.

O projeto republicano de educação pública e gratuita para todos vem se concretizando ao longo de doze décadas. Hoje, pode-se dizer, alcançou-se a democratização do acesso à escola, a cada dia abrigando maior diversidade – camadas populares, pessoas com deficiências, indígenas, quilombolas, sujeitos em situação de privação de liberdade, adultos que não receberam escolarização na infância ou na juventude.

O desafio consiste na garantia da aprendizagem para todos, muitas vezes inviabilizada pela não-permanência dos alunos na escola. A evasão ainda atinge altos índices e, ao que tudo indica, o ponto crítico situa-se no final do Ensino Fundamental.

Verifica-se um sintoma localizado nessa etapa da escolarização, vigente em escolas públicas e privadas. Algo que pertence ao tempo da juventude na contemporaneidade.

Percebe-se um volume grande de ações para se manter a escola em diálogo com as demandas das novas gerações. Na medida do possível, propostas pedagógicas são atualizadas, bem como os instrumentos metodológicos: livros didáticos dialogados; recursos tecnológicos; atividades extraclasse; professores licenciados, ou seja, com oportunidades de entrar em contato com os saberes produzidos no campo das ciências aplicadas aos processos de aprendizagem e ensino.

Entretanto, verifica-se a presença de um discurso na escola, em relação à diversidade, arraigado em certezas imobilizadoras que interferem negativamente na transmissão. As dificuldades e o comportamento dos jovens, em especial dos provenientes de camadas populares, são lidos como frutos de suas características relacionadas à vulnerabilidade, e quase nunca à sua peculiaridade adolescente – tempo lógico do despertar e do exílio.

O avanço das teorias pedagógicas depara-se com o entrave das concepções cristalizadas, apropriadas pelos sujeitos da educação, diante da angústia gerada pelos desafios constituintes da tarefa do ensinar e do aprender. De acordo com Freud, governar, psicanalisar e educar encerram algo de impossível, exatamente por haver uma dimensão subjetiva, pulsional, “ineducável” – um resto que demarca a tarefa sempre como “não-toda”.

Nesta pesquisa-intervenção, realizada a partir do Teatro-Conversaão, os jovens nos ensinam que, por vezes, parece não haver uma abertura para aprender com o que trazem de novidade sobre o mundo, concretizado em uma recusa ao que vem dos alunos e de seu entorno. Sobretudo paira uma recusa em acolhê-los como sujeitos, singulares, de desejo e de sintoma, independentemente de suas histórias e níveis socioeconômicos. A vulnerabilidade e o imaginário que circula em torno desses jovens tamponam as peculiaridades – tão presentes na juventude em geral, não somente nas camadas populares.

Verificou-se na presente Tese que o Teatro-Conversaão possibilitou aprender com os jovens que a recusa dos professores, em relação a estes ou à comunidade, interfere na transmissão.

Na Cena I, destacou-se que os professores não percebem o quanto os jovens aprendem; e, na Cena II, que a concepção dos docentes, em relação à família e à comunidade, provoca um desinvestimento no ensino e a desaposição do saber em relação aos estudantes, os quais desejam ser vistos a partir de suas potencialidades.

Esse fato verificou-se também na Cena III, onde a preconceção, em relação à família, a partir de um discurso homogeneizado, retira desta a possibilidade de uso da palavra ou mesmo de sua implicação na vida escolar dos filhos. Na Cena IV, destaca-se a invisibilidade dos sintomas dos adolescentes, tamponados pela percepção destes apenas como indivíduos em situação de vulnerabilidade.

Além de aprender sobre os sintomas escolares, o Teatro-Conversaço permitiu também a intervenço junto aos professores (Cena I) no sentido de perceberem o efeito de seu ensino junto aos alunos; a intervenço junto aos pais, no sentido de serem ouvidos e se mobilizarem para a participaço na escola (Cena III); a intervenço junto aos jovens, no sentido de se interrogarem e construírem algo de positivo sobre si mesmos (Cena II).

Permitiu, ainda, uma intervenço pedagógica, no sentido de se promover o exercício cênico mediante avanços gradativos na resposta ao desequilíbrio cognitivo provocado pelo jogo ou cena.

Cabe afirmar, o Teatro-Conversaço não se constitui como elemento infalível de reduço de todos os problemas escolares. Não se mostra absolutamente eficaz e não recolhe efeitos iguais em todos os grupos submetidos a ele. Isso faz desse modo de pesquisa-intervenço uma proposta calcada nas referências da teoria psicanalítica, pois a ampla eficiência desconsideraria as singularidades.

A Cena IV apresenta o furo. A tentativa persistente da aplicaço do Teatro-Conversaço não resultou efeito, mas sim a necessidade de focar-se na singularidade, no sintoma que nem sempre reside no grupo, mas, em grupo, se acentua.

Considerando que os sintomas nunca cessam, apenas se modificam, torna-se necessário pensar a escola como um local de conflito, onde se demanda um trabalho constante, sempre que se afirme que algo não vai bem.

Cabe ainda acrescentar que este trabalho explicita um modo de Psicanálise aplicada, realizada fora da clínica, e constitui um ensinamento à clínica psicanalítica. Apresenta outro olhar sobre a prática teatral nas escolas, pensando-a como geradora de cognição e como oportunidade de retificaço na posiço subjetiva dos praticantes.

Apresenta à educação uma janela para que os docentes possam refletir sobre suas relações com a transmissão a partir do que os sujeitos (alunos) ensinam; e uma possibilidade de mediar os conflitos na educação sem, no entanto, desconsiderar as singularidades, ensejando oportunidades para que cada sujeito se reconheça na situação de fracasso como aquele que recusa a escola, a comunidade ou o saber.

Não se pretende como elemento curativo, e sim como possibilidade de provocar o inédito; não visa à correção, mas à descoberta de outros modos de estar na escola e de se apropriar do saber de maneira mais satisfatória, no que concerne ao laço, podendo ser apropriado pela educação no sentido de deslocar um mal-estar ou mesmo de promover desenvolvimento cognitivo.

Também não se pretende como um procedimento – algo fixo, com modelos prescritos, porém como um modo de mediação que aposta na invenção, aberta à surpresa – o singular que constitui o humano.

A pesquisa-intervenção de orientação psicanalítica se mantém disponível para o que vem do outro, para o novo, ou seja, se permite aprender com o trabalho, a partir de cada intervenção. Assim como a experiência artística se encontra sempre aberta para o que pode vir a surgir na criação – do desejo do artista; da interpretação do espectador.

Aqui, o Teatro-Conversaço partiu de algumas intenções e deparou-se com aprendizados inesperados, como a relação verificada entre a dificuldade em se localizar no romance familiar e a dificuldade na Matemática. E assim permanece aberto a novas aprendizagens, ao ser convocado como um modo de pesquisar e intervir – seja por parte da autora desta Tese, seja por demais pesquisadores que desejem incluir esta proposta no encontro com outros objetos a serem investigados e transformados.

Ora Teatro, ora Conversaço, ora Conversaço provocada pelo Teatro, ora Teatro permeado de Conversaço. Teatro e Psicanálise permitem o deslizamento de seus elementos, assegurado pelo hífen que congrega a expressão, enquanto permite a diferenciação e a independência entre termos e ações.

Apresentou-se aqui um modo de pesquisa-intervenção que convoca arte e Psicanálise, ou seja, Teatro e Conversaço, como possibilidades de conhecer e intervir sobre os problemas que inviabilizam o ensino-aprendizagem, considerando-se a dimensão do sujeito.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. *Violências nas escolas*. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

ÁLVARES, A; DEL RIO, PABLO. *Escritos sobre arte y educación creativa de Lev. S. Vygotski*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje, 2007.

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução e notas: Edson Bini. SP: Edipro, 2011.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. SMED. *Turmas Aceleradas*. SMED, 1995.

BOAL, Augusto. *O Arco-íris do Desejo: método Boal de Teatro e Terapia*. RJ: Civilização Brasileira, 2002, 2ª ed.

_____. *Jogos Para Atores e Não-Atores*. RJ: Civilização Brasileira, 1998.

_____. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. RJ: Civilização Brasileira, 2005.

BOCK, A. M. B. *Adolescência: uma construção social; um olhar crítico sobre o conceito em livros destinados a pais e professores*. Relatório de pesquisa de doutorado, SP, 2002. Mimeografado.

BORNHEIM, Gerd. *Brecht: a estética do teatro*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BRANDÃO (org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRISSET, Fernanda Otoni; SANTIAGO, Ana Lydia; MILLER, Judith (orgs.). *Crianças Falam! e têm o que dizer: experiências do CIEN no Brasil*. BH; Scriptum, 2013.

BROOK, Peter. *A porta aberta*. RJ: Civilização Brasileira, 2011.

CALLIGARIS, Contardo. *As garrafas de Morandi*. Folha Ilustrada. SP: 13/07/2006. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1307200623.htm>

CASAROTTI, Magda H. B. *Sexualidade na educação infantil: impasses dos professores diante das questões das crianças*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade federal de Minas Gerais, BH, MG: 2009

CHRISPINO, Álvaro. *Gestão de conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*. Revista Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação. RJ. Vol. 15. n. 54, p. 11-28. Jan/Mar 2007.

COTTET, Serge. *O avesso das famílias: o romance familiar parental*. Revista a sephallus. Volume II. nº 4, maio a outubro de 2007.

COUTO, Margaret P. do. *O fracasso escolar e a família: O que a clínica ensina?* Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, BH, MG: 2011.

CTO Rio – Centro de Teatro do Oprimido Rio de Janeiro. Site: <http://ctorio.org.br/novosite/> Acessado em 1º/11/13.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do teatro: provocações e dialogismos*. SP: HUCITEC, 2006.

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIDEROT, Denis. *Paradoxo sobre o comediante*. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. SP: Editora Escala, 2006.

FARIA, Ludmila F; **NEVES**, Libéria. *Crianças impelidas a serem juridicamente responsáveis: Quem as autoriza? In: BRISSET, Fernanda Otoni; SANTIAGO, Ana Lydia; MILLER, Judith (orgs.) Crianças Falam! e têm o que dizer: experiências do CIEN no Brasil*. BH: Scriptum, 2013 (p. 101-105).

FREUD, Sigmund. *A interpretação dos sonhos [1901]*. In: Obras Completas. RJ: Imago, 2006, vol. I.

_____. *Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico [1917]*. In: Obras Completas. RJ: Imago, 2006, vol. XIV.

_____. *Correspondência de Amor e outras cartas (1873-1939)*. RJ: Editora Nova Fronteira, 1982.

_____. *Delírios e sonhos na "Gradiva" de Jansen [1907]*. In: Obras Completas. RJ: Imago, 2006, vol. X.

_____. *Escritores criativos e devaneios [1907-8]*. In: Obras Completas. RJ: Imago, 2006, vol. IV.

_____. *O estranho [1919]*. In: Obras Completas. RJ: Imago, 2006, vol. XVII.

_____. *O interesse científico da psicanálise – do ponto de vista da ciência e da estética [1913]*. In: Obras Completas. RJ: Imago, 2006, vol. XIII.

_____. *O mal-estar na Cultura [1930]*. In: Obras Completas. RJ: Imago, 2006, vol. XXI.

_____. *O Moisés de Michelângelo [1914]*. In: Obras Completas. RJ: Imago, 2006, vol.

_____. *O tema dos três escrínios [1911-1913]*. In: Obras Completas. RJ: Imago, 2006, vol. XII.

_____. *Personagens psicopáticos no palco [1905-6]*. In: Obras Completas. RJ: Imago, 2006, vol. VII.

_____. *Projeto para uma psicologia científica [1895]*. In: Obras Completas. RJ: Imago, 2006, vol. I.

_____. *Recordar, repetir e relembrar [1914]*. In: Obras Completas. RJ: Imago, 2006, vol. XII.

_____. *Sobre o ensino da psicanálise nas universidades [1919]*. In: Obras Completas. RJ: Imago, 2006, vol. XVII.

_____. *Totem e Tabu [1912-13]*. In: Obras Completas. RJ: Imago, 2006, vol. XIII.

_____. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade [1905]*. In: Obras Completas. RJ: Imago, 2006, v. VII.

_____. *Uma lembrança de infância de Leonardo da Vinci [1910]*. In: Obras Completas. RJ: Imago, 2006, vol. XI.

FUNDACIÓ ANTONI TÀPIES. Disponível em:
<http://www.fundaciotapies.org/site/spip.php?rubrique65>

EFLAND, Arthur D. *Arte y cognición: la integración de las artes en el currículum*. Barcelona: Octaedro EUB (Ediciones Universitarias de Barcelona), 2004.

ESTEVE, José M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. RJ: Zahar Editores, 1981, 8ª ed.

FOLHA (site). <http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u361596.shtml>

GUÈNOUN, Denis. *O teatro é necessário?* SP: Perspectiva, 2012.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: ARTMED, 1998, 5ª ed.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação os projetos de trabalho*; trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do Ensino de Teatro*. 3ª Ed. Campinas: Papyrus, 2005.

KAUFMANN, Pierre. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise – o legado de Freud e Lacan*. RJ: Jorge Zahar, 1996.

KOFMAN, Sarah. *A Infância da Arte: uma interpretação da estética freudiana*. RJ: Relume-Dumará, 1996.

LACAN, Jacques. MARTINHO, José (Org.) *Shakespeare, Duras, Wedekind, Joyce*. Lisboa, Assírio & Alvim, 1989.

_____. *O Seminário, livro II: O eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise, 1954-1944*. RJ: Zahar, 2008.

_____. *O Seminário, livro III: As Psicoses, 1955-1956*. RJ: Zahar, 2008.

_____. *O Seminário, livro V: As formações do inconsciente, 1957-1958*. RJ: Zahar, 2008.

_____. *O Seminário, livro VI: O desejo e sua interpretação, 1958-1959*. RJ: Zahar, 2008.

_____. *O Seminário, livro VII: A ética da Psicanálise, 1959-1960*. RJ: Zahar, 2008.

_____. *O Seminário, livro X: A angústia, 1962-1963*. RJ: Zahar, 2008.

_____. *O Seminário, livro XI: Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise, 1963-1964*. RJ: Zahar, 2008.

_____. *O Seminário, livro XIV: A lógica da fantasia, 1966-1967*. Recife, PE: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2008.

_____. *Os Escritos*. SP: Perspectiva, 1978.

LAKOFF G. & JOHNSON M. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2007, 7ª ed.

LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J.B. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

MILLER, Jacques-Alain. *Rumo ao PIPOL 4*. Tradução: Ana Lydia Santiago. Disponível em: http://ea.eol.org.ar/04/pt/template.asp?lecturas_online/textos/miller_hacia_pipol4.html

MARTINS, Gustavo Alexandre. *O que o sujeito deseja quando recusa a escola?* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, BH, MG: 2012.

MIRANDA, Glaura V. *Escola Plural*. In: *Estudos Avançados*. vol. 21 n. 60 São Paulo Mai/Ago. 2007.

MIRANDA, Margarete P. *O mal-estar do professor em face da criança considerada problema: um estudo de psicanálise aplicada à educação*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, BH, MG: 2010.

_____. *Sobre a "criança-problema" e o mal-estar do professor*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, BH, MG: 2006.

MITHEN, Steven. *A pré-história da mente: uma busca das origens da arte, da religião e da ciência*. SP: Editora UNESP, 2002.

MORGADO, Maria Aparecida; **MOTTA**, Manoel F. Vasconcelos. *Juventude classe média e educação: cenários, cenas e sinais*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006

NEBOT, J. R. *Violencia y conflicto en los ámbitos educativos*. Ensayos y Experiencias, Buenos Aires, ano7, n. 35, p.77-85, sept./oct. 2000.

NEVES, Libéria R; **SANTIAGO**, Ana Lydia B. *O uso dos jogos teatrais na educação: possibilidades diante do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia*. RJ: Companhia das Letras, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice. *A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas*. In: *Análise Social*, v. XL, n.176, 2005, p. 563-578. Disponível em: www.fae.ufmg.br/osfe

NOGUEIRA, Maria Alice; **NOGUEIRA**, Cláudio. *Bourdieu e a Educação*. BH: Autêntica, 2009.

NUNES, Sílvia B. *Boal e Bene: contaminações para um teatro menor*. 2004. Tese. (Doutorado em Psicologia Clínica). PUC/SP: São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, M. G. P. *Percepção de valores nas escolas pelos docentes de ensino médio*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília: Brasília, DF, 2003.

OLIVEIRA, R. B. L. *Significações de violências na perspectiva de professores que trabalham em escolas "violentas"*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004.

ORTEGA, R.; **DEL REY**, R. *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Brasília, DF: UNESCO: UCB, 2002.

ORKUT. www.orkut.com.

PEIXOTO, Fernando. *O que é teatro*. SP: Editora Brasiliense, 1998.

QUINET, Antonio. *A lição de Charcot*. RJ: Jorge Zahar Ed., 2005.

RECALCATI, Massimo. *Las três estéticas de Lacan: arte y psicoanálisis*. Traducido por Leonor Fefer. Buenos aires: Del Cifrado, 2011.

REGNAULT, François. *Em torno do vazio: a arte à luz da psicanálise*. RJ: Contra Capa Livraria, 2001.

_____. (b). *Lacan, a arte e a sociedade. Textos Escolhidos*. Bernadete Carvalho (Org.). BH: Escola Brasileira de Psicanálise – Seção MG, 2001.

REGNAULT, F; WAJCMAN, G. e outros. *Lacan, o escrito, a imagem*. Tradução Yolanda Vilela. BH: Autêntica, 2012.

ROCHA, M. L. *Formação e Prática Docente: Implicações com a Pesquisa-Intervenção*. In: I.M. MACIEL (org.), *Psicologia e Educação: Novos Caminhos Para a Formação* Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001.

ROCHA, M. L; AGUAR, K. F. *Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises*. In: *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*. Vol.23. No.4 Brasília: 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932003000400010&script=sci_arttext

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar*. SP: Cosac Naify, 2009.

SANTIAGO, Ana Lydia B. *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2005.

_____. *O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa-intervenção em Psicanálise e educação*. In: *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. CASTRO, Lúcia R. e BESSET, Vera Lúcia (orgs). Rio de Janeiro: Trarepa/ FAPERJ, 2008. 113-131. Disponível em: <http://www.brunabenvegnu.com/pesquisa-intervecao.pdf>

_____. *Psicanálise aplicada ao campo da educação: intervenção e desinserção social na escola*. In: SANTOS, Tânia Coelho (org.). *Inovações no ensino e na psicanálise aplicada*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. 66- 82.

_____. *Entre a saúde mental e a educação: abordagem clínica e pedagógica de sintomas na escola nomeados por dificuldades de aprendizagem e distúrbios de comportamento*. In: SANTOAGO, Ana Lydia B; CAMPOS, Regina Helena. *Educação de crianças e jovens na contemporaneidade: pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade*. Coleção Encontros Anuais Helena Antipoff. BH: Editora PUC Minas, 2011. P. 93-99.

SANTIAGO, Ana Lydia B; CAMPOS, Regina Helena. *Educação de crianças e jovens na contemporaneidade: pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade*. Coleção Encontros Anuais Helena Antipoff. BH: Editora PUC Minas, 2011.

SANTIAGO, Ana Lydia B; MIRANDA, M. P; VASCONVELOS, R. N. *Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa*. In: PSICANALISE, EDUCACAO E TRANSMISSAO, 6., 2006, São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100060&script=sci_arttext

SANTIAGO, Ana Lydia B; SANTOS, Jácia; VASCONCELOS, Renata. *Abordagem clínico-pedagógica do mal-estar das crianças frente às dificuldades escolares*. An 7 Col. LEPSI IP/FE-USP 2009. 8/11 - COLÓQUIO-COMUNICAÇÕES LIVRES. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100071&script=sci_arttext. Acessado em 31 de maio de 2012.

SANTOS, Jácia M. S. *A transferência no processo pedagógico: quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem.* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, BH, MG: 2009.

TEIXEIRA, Antônio (Org.). *Metodologia em ato.* BH: Scriptum Livros, 2010.

SILVA, M. N. *Escola e Comunidade juntas contra a violência escolar: diagnóstico e esboço do plano de intervenção.* 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília: Brasília, DF, 2004.

SILVA, Rogéria P. B. *Quadrado Negro: O Eclipse da Objetividade.* (2013). Disponível em: https://www.academia.edu/2549793/Quadrado_Negro_O_Eclipse_da_Objectividade

VALE, C. M. R. *Violência simbólica e rendimento escolar.* 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília: Brasília, DF, 2004.

VASCONVELOS, Renata N. *Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar.* Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, BH, MG: 2010.

VICENTE, Sônia. *O ato analítico.* In: Revista Cógito. Bahia: Círculo Psicanalítico, 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-94792004000100010&script=sci_arttext

WAJCMAN, G. *A arte, a psicanálise, o século.* In: Lacan, o escrito, a imagem. Tradução: Yolanda Vilela. BH: Autêntica, 2012. P.55-79.

_____. *El objeto del siglo.* Argentina: Amorrortu, 2001.

_____. *El ojo absoluto.* Argentina: Manantial, 2011

WEDEKIND, F. *O despertar da primavera* (Coleção Clássicos de Bolso). Lisboa-Portugal: Editorial Estampa, 1973.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Texto: Romeu, Julieta, o Fantasma e o Mosquito

Inicia a cena com Julieta deitada, moribunda, escrevendo e narrando uma mensagem no celular. Ao seu lado, sua mãe e sua irmã Gertrudes acompanham sua agonia no leito. Entra Romeu que atende ao sinal de mensagem em seu celular. Enquanto lê, ouve-se a voz de Julieta do leito:

JULIETA: Romeu, Romeu, meu Romeu, Romeu meu! Estou muito doente e só um verdadeiro amor pode me salvar. Fui picada de amor, caí de cama, e aquele que me adoeceu deverá me beijar... E me curar...

(Enquanto a voz de Julieta continua, Romeu monta num cavalo (de pau) e segue em direção a Julieta).

Romeu corta a fala de Julieta e espanta:

ROMEU: Julieta!

Julieta se assenta rapidamente e assustada:

JULIETA: Romeu? Já?

ROMEU: Vim assim que pude!

JULIETA: Você nem me deixou acabar de falar!

ROMEU: Atravessei ruas, mares, montanhas, florestas, becos! Para atender ao seu chamado!

JULIETA: Romeu, desde a última vez que nos encontramos... aquela mordida no pescoço... eu fiquei assim...

MÃE: Você a deixou doente; só você deverá curá-la!

GERTRUDES: Com um beijo verdadeiro! (suspirando, romântica)

ROMEU: Mordida no pescoço? Julieta, que história é essa? Eu não mordi você naquele dia!

JULIETA: Como não?

MÃE: Não?

ROMEU: Não!

TODOS: Não! ? ?

ROMEU: Quero saber quem foi esse Mané! Vou acabar com ele com um só golpe! (pega o cavalo de pau e o usa como bastão de luta, ficando em posição de ataque).

Surge a voz e a risada de um fantasma:

FANTASMA: Hahahaha! Idiota! Você levou um chifre do além!

ROMEU: Quem está falando? Quem é você? (Romeu dá golpes no ar, com o bastão, procurando o inimigo invisível). Eu te pego! Onde você está?

Enquanto isso o Fantasma se posiciona entre a Mãe e Gertrudes:

FANTASMA: Psiu! Atrás de você! (E dá tchauzinho para Romeu).

Todos tapam o nariz e fazem cara de quem está sentindo mau cheiro.

JULIETA: Não pode ser! Eu não me lembro de você! Você não foi quem me mordeu! E eu não vou te beijar! Nem morta! (Faz cara de nojo).

GERTRUDES: Ele está mentindo! Está querendo tirar uma casquinha de você, Julieta!

JULIETA: Ai, que alívio! Quer dizer, se não foi ele... Não vou receber o beijo! Eu vou morrrreeeeerrr! (Chorando apavorada).

MÃE: Calma, Julieta! Nós vamos encontrar o seu príncipe!

FANTASMA: Já encontraram, ora!

GERTRUDES: Cala a boca, fedorento! Nossa! Quanto mais você se mexe, mais você fede!

ROMEU: O príncipe de Julieta sou eu: Romeu!

FANTASMA: Príncipe chifrudo! Harararara!

ROMEU: Não foi um chifre! Foi um ataque inesperado!

JULIETA: Inesperado e inesquecível! (Suspirando de saudades).

MÃE: Se foi tão inesquecível assim, como era a cara dele?

JULIETA: Não tenho certeza!

GERTRUDES: Você não se lembra de nada? Nem da voz?

JULIETA: Da voz? Bem, a voz era um pouco assim...

Entra em cena um mosquito zunindo.

JULIETA: Isso! Era assim!

ROMEU: Espera! Eu conheço essa voz!

FANTASMA: Eu também!

GERTRUDES: Mas esse é o...

TODOS: Mosquito da Dengue!

O mosquito pára, em pose de herói sedutor e diz:

MOSQUITO: Eu mesmo!

JULIETA: Foi ele! Agora eu me lembro de tudo: Veio a chuva! (todos fazem barulho de chuva – chuá, chuá, chuá...). Mamãe mandou Gertrudes tirar os pratinhos das plantas. (Mãe grita:

Gertrudes, tira os pratinhos das plantas!). Gertrudes não tirou. (Gertrudes afirma: Eu não tirei!)

O Mosquito veio... (vim...- fala o Mosquito) veio... (vim... – fala o Mosquito) e...

TODOS: E...

JULIETA: Ele me mordeu! Ou melhor, me picou! (suspira apaixonada).

TODOS: Oh!!!

GERTRUDES: E agora, para te curar, terá que te dar um beijo. O beijo do verdadeiro amor! (suspiros).

ROMEU: Isso é ridículo!

FANTASMA: Você escolhe! Chifrado por um Fantasma ou por um Mosquito! Harara!

ROMEU: Eu vou beijar Julieta e ela irá se curar. Segura isso aqui! (entrega o bastão para o Fantasma e a beija).

Todos aguardam em pausa.

ROMEU: E então?

JULIETA: Nada de diferente!

FANTASMA: Agora é minha vez!

JULIETA: Não! (tapando o nariz).

MÃE: Melhor deixar ele tentar!

FANTASMA: Segura isso aqui! (entrega o bastão para o Mosquito e a beija).

Todos aguardam em pausa.

FANTASMA: E então?

JULIETA: Só o cheiro que piorou! (tapando o nariz).

MOSQUITO: Eu sou o príncipe! (bate forte no peito). Eu a mordi, ou melhor, piquei, na noite passada! (aponta para Julieta). Ela não tirou os pratinhos das plantas! (aponta para Gertrudes). Só eu posso beijá-la e curá-la!

JULIETA: Então, beije-me! (fazendo biquinho e de olhos fechados).

MOSQUITO: Ainda não! (deixando Julieta no vácuo). Pois ainda tem uma coisa que eu não disse!

FANTASMA: Hahahaha! Se ele a beijar, ela virará Mosquito também! Para sempre! Hahahaha!

ROMEU: Não, Julieta!

FANTASMA: Ou isso, ou ela morre!

ROMEU: Prefiro que ela morra!

JULIETA: Mas eu não! Venha Mosquito! Beije-me! (fazendo biquinho e de olhos fechados).

MOSQUITO: Segura isso aqui! (entrega o bastão para Romeu e a beija).

TODOS JUNTOS: Romeu – Não! Fantasma – Hararara! MÃE e GERTRUDES (suspiros).

Nesse momento, começa um barulho de corpo de bombeiros.

TODOS GRITAM: É o Fumacê!

Entram 4 agentes da prefeitura pulverizando remédios para matar mosquitos. Julieta e Mosquito começam a tossir e ficam sem ar, até morrerem!

ROMEU: Julieta!! Nããõ!!! Também prefiro a morte! (pega o bastão e se mata).

MÃE: Ai! Que dor no peito! (tem um enfarto e morre).

GERTRUDES: A culpa disso tudo foi minha... que não tirei os pratinhos das plantas! Fantasma, me dê um susto!

FANTASMA: Haaaaa!!!!

Gertrudes morre do susto.

FANTASMA: (olha para plateia). Essa história não acaba aqui! Ela continua no além!!

Começa a música "Thriller", de Michael Jackson, todos vão se levantando do chão e juntos dançam, a coreografia criada pelo grupo.

FIM

APÊDICE B**Texto dos alunos da Cena IV (Sem título):**

Abrem as cortinas, o professor Sandro está numa mesa analisando provas aparentemente bem satisfeito. Do outro lado do palco, Myhine pinta as unhas debruçada na janela de sua casa enquanto sua irmã, Libéria, lê um livro.

LIBÉRIA – Myhine, você não sai dessa janela. Está esperando alguém passar?

MYHINE – Quem sabe?

LIBÉRIA – O Play Black?

MYHINE – Claro que não! O James Brown.

LIBÉRIA – Mas ele não gosta de você. Ele corre atrás da Lyka o tempo todo.

MYHINE – Mas vai gostar. É só uma questão de tempo. É só ele me ver dançar que vai ficar apaixonado. Aquela horrorosa não sabe dançar nem quadrilha em festa junina. Só vive jogando futebol. Não sei o que ele vê naquela menina.

LIBÉRIA – Vai ver que é exatamente isso que ele gosta nela. Você devia esquecer esse garoto. E prestar mais atenção no Play Black. Ele gosta muito de você. E do jeito que a Lyka fica no pé dele, ele vai acabar preferindo ela.

MYHINE – Isso seria perfeito. Ai o James Brown esquecia a horrorosa.

LIBÉRIA – Não entendo vocês adolescentes. Myhine que gosta do James Brown, que gosta da Lyka, que gosta do Play Black, que gosta da Myhine.

O professor faz uma ligação e Myhine atende em sua casa.

MYHINE – Alô?

PROF. SANDRO – Myhaine?

MYHINE - Sou eu.

PROF. SANDRO - É o professor Sandro.

MYHINE – Professor Sandro? Da escola?

PROF. SANDRO - Isso mesmo. Consegui seu telefone na secretaria. Estou precisando muito de sua ajuda para organizar uma festa na escola.

MYHINE – Festa? Como assim, fessor?

PROF. SANDRO - Isso mesmo. Acabei de corrigir as provas, e a turma inteira tirou conceito A em Português e Literatura. Precisamos comemorar. E como você é a representante de turma, acho que vai conseguir convocar todo mundo.

MYHINE – Demorou, fessor! Vou colocar agora mesmo no facebook.

PROF. SANDRO - Isso mesmo, garota. Eu sabia que poderia contar com você. Nos vemos na escola. Tchau.

MYHINE – Tchau, fessor.

O professor sai de cena. Myhine desliga o telefone, vai em direção ao computador, enquanto conta tudo para a irmã.

MYHINE – o professor Sando me pediu ajuda para organizar uma festa porque a turma toda tirou nota A na matéria dele.

LIBÉRIA – Nossa! Todo mundo colou?

MYHINE – Claro que não! Todo mundo gosta das aulas dele e consegue aprender tudo o que ele ensina.

LIBÉRIA – E como ela faz para conseguir isso?

MYHINE – As aulas dele são muito interessantes! Ele faz umas atividades diferentes, dá trabalhos em grupo, passa filmes muito legais.

LIBÉRIA – Pôxa! Quando eu era estudante, não tive a sorte de ter um professor assim. Posso conhecer este professor?

MYHINE – Claro! Por que você não vai na festa comigo?

LIBÉRIA – E pode levar convidado da família?

MYHINE – Se for uma irmã legal como você, claro que pode! E você pode me ajudar com a coreografia.

LIBÉRIA – Que coreografia?

MYHINE – Que a gente vai dançar na festa. Aí o James Brown vai apaixonar de vez por mim.

Myhine fecha o computador e as duas saem de cena conversando.

Entra em cena um grupo tocando percussão e em seguida outro grupo dançando ao som da música. Os demais alunos vão chegando na festa. Ao final todos aplaudem. Play Black repara em Myhine. O Professor Sandro toma a palavra.

PROF. SANDRO – Queridos alunos, vocês estão todos de parabéns! As notas foram ótimas e vocês são um sucesso! Eu queria agradecer a Myhine que me ajudou a organizar a festa.

Todos batem palmas.

MYHINE – Eu quero agradecer ao professor Sandro em nome da turma. Quero agradecer ao Baxim, pai do Play Black, que patrocinou nossa festa. E também quero agradecer minha irmã que me ajudou a ajudar o professor. Libéria, vem cá!

Todos olham para todos os lados e não encontram Libéria.

MYHINE – Gente, cadê minha irmã? Será que ela foi embora?

PROF. SANDRO – Não. Eu que estava tomando conta da portaria e ninguém saiu.

UM ALUNO – Será que algum convidado colocou alguma coisa na bebida dela? E ela foi sequestrada?

UMA ALUNA – Liga para o telefone dela!

Myhine liga para a irmã, mas o telefone não atende.

MYHINE – Ai meu Deus! Ela não atende!

OUTRA ALUNA – Então ela pode ter sido assaltada e o corpo pode ter sido jogado em algum lote vago!

OUTRO ALUNO – Se isso aconteceu, ela pode estar morta!

MYHINE – (grita) Morta?

OUTRO ALUNO – Acho melhor a gente parar a festa e chamar a polícia.

MYHINE – O namorado dela é Perito Criminal. Eu vou ligar para ele.

PLAY BLACK – É o meu irmão.

BAXIM – O meu filho, o Bad Boy.

Enquanto fala, Myhine pega o telefone celular e liga para ele.

MYHINE – Bad Boy?

Bad Boy aparece no outro lado do palco falando ao telefone.

BAD BOY – Fala cunhadinha.

MYHINE – Vem aqui pra escolar agora. A gente tá dando uma festa e a Libéria desapareceu.

Alguma coisa muito grave aconteceu. Corre!

Bad boy desliga o telefone e aparece imediatamente na escola.

BAD BOY – Qual foi a última vez que ela foi vista?

LYKA – Eu a vi comprando refrigerante.

BAXIM – E eu a vi entrando no banheiro.

MYHINE – E depois ninguém mais a viu. Ai meu Deus!

Play Black acalma Myhine.

PLAY BLACK – Calma Myhine, tudo vai acabar bem.

Myhine abraça Play Black e acontece um “clima” entre os dois.

BAD BOY – Alguém já procurou no banheiro?

Todos ficam paralisados. Libéria aparece.

LIBÉRIA – Meu amor, você também veio à festa dos meninos?

MYHINE – Minha irmã, onde você estava? A gente achou que você estivesse em perigo!

LIBÉRIA – E acertaram mesmo. Meu batom e minha sombra estavam um horror. Mas agora que já retoquei a maquiagem, estou a salvo. E parece que você também, não é Myhine? (em função do fato de Myhine e Play Black estarem abraçados). Agora vamos dançar?

Bad Boy e Libéria saem em direção à pista. E Play Black convida Myhine:

PLAY BLACK – Myhine, vamos dançar?

MYHINE – Claro, Play Black.

Os dois também saem em direção à pista. E Lika convida James Brown:

LYKA – James Brown, vamos dançar?

JAMES BROWN - Só se for agora, Lika!

Os dois também saem em direção à pista. E os três casais ficam dançando no centro, enquanto os demais dançam em volta deles. A percussão volta a tocar e as cortinas se fecham.

FIM

APÊNDICE C

Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Professores e Coordenadores

Sua escola está sendo convidada a participar da pesquisa Teatro e Conversação na Escola: Jogos Teatrais em espaços educacionais, direcionados aos jovens que apresentam problemas de aprendizagem e de comportamento.

O objetivo da pesquisa é o de conversar com os alunos sobre os problemas de aprendizagem e de comportamento que fazem parte do dia-a-dia na escola. Esperamos, assim, conhecer melhor cada dificuldade e, com o recurso dos Jogos Teatrais, inventar novas saídas e soluções para modificá-los.

Diante disso, solicitamos sua participação a qual consistirá na indicação uma (ou mais) turma(s) de alunos desta escola, em curso no 3º Ciclo, os quais, a seu ver, apresentam problemas de aprendizagem e de comportamento. Tais problemas, ao serem explicitados, serão registrados e funcionarão como ponto de partida da pesquisa. Os alunos indicados serão encaminhados para a participação voluntária de uma Intervenção com Teatro e Conversação, que ocorrerá dentro das dependências da escola, constando de 5 encontros semanais com 2 horas de duração cada um. A escolha dos horários será feita juntamente com a direção da escola, de modo que os alunos não sofram prejuízos em suas atividades escolares. Serão trabalhados jogos de expressão vocal, expressão corporal, interpretação e criação de personagens. Portanto, a participação dos alunos na pesquisa não envolve nenhum risco para os mesmos e pode ajudar a solucionar seus problemas escolares.

Todos os registros realizados ao longo do trabalho serão de nossa inteira responsabilidade durante a realização desta pesquisa; depois eles serão arquivados no Banco de Dados no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação – NIPSE, da Faculdade de Educação da UFMG. Eles poderão ser usados para produção de textos e material didático em cursos de formação de professores, e todos os cuidados serão observados para não revelar seu nome, nem dos alunos, nem o da escola.

Sua participação tem caráter voluntário. Ou seja: você não receberá nenhum dinheiro para participar, não terá que pagar nada. Poderá desistir, se quiser, e quando quiser, e poderá pedir qualquer informação que desejar sobre as atividades que realizaremos. Após o término do trabalho, você receberá um retorno das pesquisadoras, tomando conhecimento de

informações, as quais possam contribuir na resolução de problemas de aprendizagem e de comportamento que acontecem dentro da escola. Os alunos, bem como seus pais ou responsáveis, também receberão estas informações.

Uma cópia deste documento será arquivada no Curso de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e a outra será fornecida a você.

TCLE – Pais ou Responsáveis

Você está convidado(a) a participar da pesquisa que vamos fazer na escola de seu filho (ou filha) sobre as dificuldades para aprender e como se comportar dentro e fora da sala de aula.

Se quiser recusar o convite, não haverá nenhum tipo problema, nem para você, nem para seu filho (ou filha). Caso aceite, contribuirá autorizando seu filho (ou filha) a participar de uma intervenção com Teatro e Conversação na escola, juntamente com outros alunos que também desejem participar. A intervenção acontecerá semanalmente, em 5 sessões de 2 horas de duração cada uma. A escolha dos horários será feita juntamente com a direção da escola, de modo que os alunos não sofram prejuízos em suas atividades escolares.

O objetivo da pesquisa é o de encenar e conversar com os alunos sobre os problemas de aprendizagem e de comportamento que fazem parte do dia-a-dia na escola. Esperamos, assim, conhecer melhor cada dificuldade e, com o recurso dos Jogos Teatrais, inventar novas saídas e soluções para modificá-las. Os Jogos Teatrais serão de expressão vocal, expressão corporal, interpretação e criação de personagens. Portanto, a participação na pesquisa não envolve nenhum risco para seu filho (ou filha) e pode ajudar a solucionar problemas escolares.

Os registros das sessões serão de nossa inteira responsabilidade durante a realização da pesquisa; em seguida, os registros serão arquivados no Banco de Dados no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação – NIPSE, da Faculdade de Educação da UFMG. Eles poderão ser usados para produção de textos e material didático em cursos de formação de professores, e todos os cuidados serão observados para não revelar os nomes dos alunos nem o da escola.

A participação de cada filho (ou filha) será voluntária. Ou seja: os pais não receberão nenhum dinheiro para o aluno participar, nem terão que pagar nada. O estudante poderá desistir, se quiser, e quando quiser, e você poderá desautorizar a participação dele(a) ou pedir qualquer informação que desejar sobre as atividades que realizaremos.

Após o término do trabalho, levaremos aos professores algumas informações que possam nos ajudar a resolver os problemas de aprendizagem e de comportamento que acontecem dentro da escola. Alunos e pais também receberão as mesmas informações.

Uma cópia desse documento será arquivada no Curso de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e a outra será fornecida a você.

TCLE – Jovens de 13 a 16 anos

Você está convidado(a) a participar da pesquisa que vamos fazer em sua escola sobre as dificuldades para aprender e como se comportar dentro e fora da sala de aula.

Se quiser recusar o convite, não haverá nenhum tipo de problema. Caso aceite, irá participar de uma intervenção com Teatro e Conversação, na escola, juntamente com outros colegas seus que desejem participar. A intervenção acontecerá semanalmente, em 5 sessões de 2 horas de duração cada uma. A escolha dos horários será feita juntamente com a direção da escola, de modo que você nem seus colegas sofram prejuízos em suas atividades escolares.

O objetivo da pesquisa é encenar e conversar com os alunos sobre os problemas de aprendizagem e de comportamento que fazem parte do dia-a-dia na escola. Esperamos, assim, conhecer melhor cada dificuldade e, com o recurso dos Jogos Teatrais, inventar novas saídas e soluções para modificá-los. Os Jogos serão de expressão vocal, expressão corporal, interpretação e criação de personagens. Portanto, a participação na pesquisa não envolve nenhum risco e pode ajudar a solucionar problemas escolares.

Os registros das sessões serão de nossa inteira responsabilidade durante a realização da pesquisa; em seguida, os registros serão arquivados no Banco de Dados no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação – NIPSE, da Faculdade de Educação da UFMG. Eles poderão ser usados para produção de textos e material didático em cursos de formação de professores, e todos os cuidados serão observados para não revelar seu nome nem o de sua escola.

Sua participação será voluntária, ou seja, você não receberá nenhum dinheiro para participar, nem terá que pagar nada. Poderá desistir, se quiser, e quando quiser e poderá pedir qualquer informação que desejar sobre as atividades que realizaremos.

Após o término do trabalho, levaremos aos professores algumas informações que possam nos ajudar a resolver os problemas de aprendizagem e de comportamento que acontecem dentro da escola. Você receberá as mesmas informações.

Uma cópia deste documento será arquivada no Curso de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e a outra será fornecida a você.

TCLE – Jovens de 12 anos

Vocês estão convidados(as) a participar da pesquisa que vamos fazer em sua escola sobre as dificuldades para aprender e como se comportar dentro e fora da sala de aula.

Se quiserem recusar o convite, não haverá nenhum tipo problema. Caso aceitem, o(a) responsável contribuirá autorizando seu filho (ou filha) a participar de uma intervenção com Teatro e Conversação na escola, juntamente com outros alunos que desejem participar. A intervenção acontecerá semanalmente, em 5 sessões de 2 horas de duração cada uma. A escolha dos horários será feita juntamente com a direção da escola, de modo que o aluno (ou aluna) não sofra prejuízos em suas atividades escolares.

O objetivo da pesquisa é encenar e conversar com os alunos sobre os problemas de aprendizagem e de comportamento que fazem parte do dia-a-dia na escola. Esperamos, assim, conhecer melhor cada dificuldade e, com o recurso dos Jogos Teatrais, inventar novas saídas e soluções para modificá-los. Os Jogos serão de expressão vocal, expressão corporal, interpretação e criação de personagens. Portanto, a participação na pesquisa não envolve nenhum risco e pode ajudar a solucionar problemas escolares.

Os registros das sessões serão de nossa inteira responsabilidade durante a realização da pesquisa; em seguida, os registros serão arquivados no Banco de Dados no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação – NIPSE, da Faculdade de Educação da UFMG. Eles poderão ser usados para produção de textos e material didático em cursos de formação de professores, e todos os cuidados serão observados para não revelar o nome do aluno nem o de sua escola.

A participação de cada filho (ou filha) será voluntária. Ou seja: os pais não receberão nenhum dinheiro para o aluno participar, nem terão que pagar nada. O estudante poderá desistir, se quiser, e quando quiser, e seu responsável poderá desautorizar a participação dele(a) ou pedir qualquer informação que desejar sobre as atividades que realizaremos.

Após o término do trabalho, levaremos aos professores algumas que possam nos ajudar a resolver os problemas de aprendizagem e de comportamento que acontecem dentro da escola. Alunos e pais também receberão as mesmas informações. Uma cópia desse documento será arquivada no Curso de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e a outra será fornecida a você.