

ANO 52-1, 2018

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

Jovens que Não Aprendem? Pesquisa-intervenção a partir do Teatro-Conversação

Libéria Rodrigues Neves¹ e Ana Lydiá Bezerra Santiago²

Resumo

O presente artigo refere-se à apresentação de uma pesquisa-intervenção realizada com jovens identificados na escola em situação de fracasso escolar, no que concerne à aprendizagem e/ou ao comportamento. A pesquisa foi desenvolvida junto a quatro turmas de alunos do 3º Ciclo do Ensino Fundamental no Brasil, e teve como objetivo aprender e intervir naquilo que aparece como sintoma na escola. Aqui serão descritos o processo e o resultado referente a uma dessas turmas, a dos alunos considerados, por parte de seus professores, incapazes de aprender. O trabalho aposta na metodologia da Conversação de orientação psicanalítica, introduzindo-se recursos teatrais na produção da palavra, constituindo-se o Teatro-Conversação.

Palavras-chave: pesquisa-intervenção; fracasso escolar; conversação; teatro

1 Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Departamento de Ciências Aplicadas à Educação). Email: liberianeves@gmail.com

2 Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Departamento de Ciências Aplicadas à Educação). Email: analydia.ebp@gmail.com

Young People who do not Learn? An Intervention-research using Conversation-Theatre

Abstract

The present study refers to the presentation of an intervention-research carried out with young people identified at schools in scholar failure situation, concerning learning and/or behaviour. The research has been carried out along four classes of students of the third cycle of Fundamental Education, and aimed at learning and intervening upon what appears to be a symptom at school. Here we present the process and the results related to one of those classes, the one of the students considered, by the teachers, incapable of learning. The work relies on the methodology of Conversation of psychoanalytical orientation, introducing theatrical resources for the word production, which constitutes the Conversation-Theatre.

Keywords: intervention-research; scholar failure; conversation; theatre

¿Jóvenes que no Aprenden? Investigación-intervención desde el Teatro-Conversación

Resumen

El presente artículo se refiere a la presentación de una investigación-intervención realizada con jóvenes identificados en la escuela en situación de fracaso escolar, en lo que concierne al aprendizaje y/o al comportamiento. La investigación fue desarrollada junto a cuatro clases de alumnos del 3º Ciclo de la Enseñanza Fundamental, y tuvo como objetivo aprender e intervenir en lo que aparece como síntoma en la escuela. Aquí se describen el proceso y el resultado referente a una de esas clases, la de los alumnos considerados, por parte de sus profesores, incapaces de aprender. El trabajo apuesta por la metodología de la Conversación de orientación psicoanalítica, introduciendo recursos teatrales en la producción de la palabra, constituyéndose el Teatro-Conversación.

Palabras clave: investigación-intervención; fracaso escolar; conversación; teatro

Introdução

O presente artigo refere-se à apresentação do trabalho decorrente de uma pesquisa-intervenção realizada com jovens identificados na escola em situação de fracasso escolar, no que concerne à aprendizagem e/ou ao comportamento. Aqui tratamos a pesquisa-intervenção como aquela que congrega o objetivo de constatar uma realidade, bem como de aprender sobre tal realidade a partir dos sujeitos envolvidos, apostando 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 (Neves, 2014). Quando nos referimos ao termo sintoma, apontamos tratar-se de uma pesquisa de orientação psicanalítica.

Pode dizer-se que o mal-estar presente no campo da educação tem produzido, ao longo dos últimos anos, um diálogo entre os campos da Psicanálise e da Pedagogia. Entre outros elementos, as contribuições de Freud e de Lacan, a respeito do conceito de sintoma, apresentam as possibilidades de uma escuta singular daqueles que manifestam insucessos escolares persistentes.

O conceito de sintoma é fundamental na Psicanálise, e sua evolução ao longo das obras dos referidos autores, longe de se apresentar de forma linear, passa por muitas modificações. De acordo com Conde (2008), no decorrer da obra de Freud, o sintoma aparece como expressão de um conflito psíquico; mensagem do inconsciente; e satisfação pulsional. Já Lacan (1957/1998), a partir de sua leitura da obra de Freud, apresenta o sintoma como mensagem endereçada ao Outro³; gozo; e invenção. Definido enquanto invenção, pode ser compreendido como uma solução singular que o sujeito encontra para dar conta de seu lugar no mundo dos falantes - para lidar com a falta no Outro, modular sua satisfação. Entretanto, algumas vezes, essa solução se vê malsucedida, inviabilizando certo curso da vida, e, nesses casos, por vezes verifica-se a demanda de uma oportunidade para sua retificação.

Por tratar-se aqui de uma pesquisa-intervenção de orientação psicanalítica, parte-se da ideia de buscar aprender com o sintoma, de modo que esse aprendizado possa contribuir para a interpretação de problemas contemporâneos constatados na educação. Em especial, naquilo que, para além de questões sociais, referem-se à dimensão da singularidade, ou seja, à dimensão do sujeito.

3 Termo que Lacan utiliza para designar um lugar simbólico: da lei, da linguagem, do inconsciente. Vem escrito com letra maiúscula para diferenciar do outro imaginário ou lugar da alteridade especular.

Tal pesquisa, descrita em sua íntegra em Tese de Doutorado⁴, compõe o conjunto de ações do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação⁵ (NIPSE), o qual vem desenvolvendo há quase uma década, entre outras atividades, pesquisa-intervenção com foco naquilo que aparece como sintoma na escola, verificado nas crianças e nos jovens, além do mal-estar manifesto nos docentes. Aquilo que insiste em se inscrever, resistindo às mais diversas iniciativas e propostas do discurso pedagógico para eliminá-lo ou educá-lo.

Em 2010, algumas escolas da rede pública de Belo Horizonte apresentaram uma demanda ao referido Núcleo de pesquisa, solicitando uma possível intervenção direcionada a alguns grupos de jovens, alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, os quais representavam uma realidade insuportável para a escola: persistente fracasso nos processos de ensino-aprendizagem, recusa das regras, desinteresse e/ou atos violentos dentro do ambiente escolar. A partir desta demanda, a pesquisa-intervenção foi desenvolvida em seis escolas mediante a construção de uma metodologia que opta, sobretudo, pelo uso de Conversações de orientação psicanalítica (Santiago, 2011).

Parte-se de uma Conversação Diagnóstica, momento 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. 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).

Após oferecer a palavra ao sujeito, e convidá-lo a tangenciar esse Real, ao longo de um conjunto de Conversações, finaliza-se o processo com uma Conversação Devolutiva, quando se pontua (para o sujeito) o seu percurso na linguagem. Esse momento de devolução, por vezes, alcança um efeito de escuta e responsabilização pelo sintoma.

Pretende-se apresentar e discutir, aqui, o processo e os resultados alcançados com a pesquisa junto a um grupo de jovens, estudantes do último ano do Ensino Fundamental, numa escola da rede pública municipal da cidade de Belo Horizonte.

A Conversação de orientação psicanalítica e o Teatro como metodologia de pesquisa

A partir de uma perspectiva psicanalítica, a Conversação pode ser pensada como um dispositivo clínico passível de utilizar-se numa pesquisa-intervenção. Foi

4 Este artigo é parte integrante da referida Tese, a qual não foi publicada.

5 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 UFMG.

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 Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Infância (CIEN), desenvolvidos na França. Mais precisamente, de acordo com Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006), foi criado em 1996, com a finalidade de abrir o campo da investigação ao diálogo da Psicanálise com outros discursos que têm incidência sobre a criança. Pode dizer-se, o CIEN instaura a prática da Conversação, inaugurando um dispositivo de investigação psicanalítica. O objetivo era, por meio de equipes interdisciplinares, visitar crianças e jovens nos lugares onde passam a maior parte de suas vidas, ou seja, a escola. Em sua proposta original, o trabalho foi realizado com as crianças e os adolescentes, estendendo-se posteriormente aos docentes.

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” (Santiago, 2011, p. 97), 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. 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 produzida no coletivo (Miller, 2005), em que um 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, p. 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 um 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, de uma turma, de um conjunto de docentes) 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.

Foi proposta ao NIPSE a realização de um trabalho com Conversações com os jovens citados anteriormente. Entretanto, muitos destes jovens não apresentavam desejo de conversar e, desse modo, decidiu-se realizar uma intervenção com introdução, na Conversação, de um objeto artístico, lúdico, capaz de propiciar a palavra – o Teatro (com seus múltiplos recursos).

Cabe destacar, a pesquisa-intervenção à qual se refere o presente artigo visou 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, o qual aqui pode ser pensado também como um dispositivo.

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 representação⁶. Tais recursos são geralmente explorados e propostos a partir de Jogos Teatrais (Neves & Santiago, 2009).

Trata-se aqui, então, de Teatro-Conversação (Neves, 2014), 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, adentrou quatro das seis escolas onde se desenvolveu a pesquisa, e se apresentou a quatro turmas de jovens como alternativa de oferta da palavra e, assim, poder dizer do conflito, interrogar, localizar, produzir um saber, enlaçar o desejo.

Foram propostos de cinco a oito encontros, de duas horas de duração, 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.

6 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.

Além da aposta de que, quando cientes da delimitação do tempo, os sujeitos/alunos possam se mobilizar para o trabalho proposto, ou seja, a clareza do tempo para concluir o número de encontros pode produzir um efeito no tempo lógico do sujeito do inconsciente. Tal aposta fundamenta-se na indicação de Lacan, extraída do texto *O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada*, onde o autor parte da análise de um sofisma para tratar da modulação temporal

“... o instante de olhar, o tempo para compreender e o momento 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”. (1945/1998, p. 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.

A seguir, serão descritos o processo e os resultados referentes a uma das turmas, a dos alunos considerados, por parte de seus professores, incapazes de aprender. O título do tópico que descreve o trabalho vem fazer alusão a uma produção cênica desses alunos durante o desenvolvimento do processo.

Romeu, Julieta, o Fantasma e o Mosquito: o drama dos alunos incapazes

Nessa escola, localizada numa região vulnerável, na cidade de Belo Horizonte, desenvolveu-se a pesquisa-intervenção junto a duas turmas. Aqui será descrita uma delas, 3º Ano do 3º Ciclo – último ano do Ensino fundamental, em função de seu caráter coletivo de resultados insatisfatórios na escola.

Segundo seus dirigentes, essa era uma turma pela qual sentiam “pena”. Entendiam que representava o resultado de toda a má gestão anterior, pois os alunos surgiram e cresceram com ela. Tratava-se de um grupo de cerca de 30 jovens, muitos dos quais ficaram retidos⁷ por mais de uma vez em mais de um Ciclo. Não houve condições de

7 No modelo da Escola Plural, em Belo Horizonte, a avaliação final passou a significar um diagnóstico global do processo vivido, subsidiando o próximo ciclo de formação, abolindo-se a reprovação com seus critérios clássicos. Diante disso, quando da detecção de algum aluno que não tenha alcançado um desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões da formação apropriada ao ciclo de idade, dificultando sua interação em seu grupo de referência, recomenda-se a permanência deste por mais um ano, nesse mesmo ciclo (Miranda, 2007). Mais recentemente, esse sistema vem passando por mudanças, entre as quais a sugestão de que o aluno poderá ficar retido ao final de cada ano.

oferecer-lhes algum tipo de projeto de intervenção a tempo, restando uma postura de desistência por parte dos docentes.

Diziam que, para essa turma, não havia perspectivas, e que talvez nem valesse a pena realizar o trabalho. Entretanto, como que por compaixão, iriam oferecer-lhes essa oportunidade, uma vez que envolveria o uso do Teatro, podendo trazer-lhes um alento lúdico.

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 coordenação, os mesmos não apresentavam condições para cursar o Ensino Médio, considerando-os, lamentavelmente, “incapazes”. Diante disso, sugeriram que se tentasse trabalhar algo relacionado a profissões, no intuito de se despertar nos alunos algum interesse em perspectivas futuras.

Os primeiros encontros com os jovens

Foram realizados seis encontros de duas horas/aula de duração 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 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 à 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 noutra lugar que não uma escola.

Propôs-se sentarem-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 fossem aprovados). 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.

Os alunos 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 os alunos 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 ocorreu 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 observador. 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.

No terceiro encontro, como se demonstraram desanimados para o trabalho, propôs-se um jogo que convocaria a atenção, 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 permitiu 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. 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.

De objetos a sujeitos

No quarto encontro, a maioria dos alunos 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 Municipais⁸, 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 considerados “incapazes”.

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

Concluídas as anotações das contribuições dos alunos, 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 Absurdo, 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, realizado a partir de suas ideias, para ser apresentado à turma e lido em sala. *Romeu, Julieta, o Fantasma e o Mosquito*, um drama

8 Registra-se na cidade de Belo Horizonte a presença de agentes da Guarda Municipal dentro das escolas públicas municipais (além de outros equipamentos e serviços públicos), com fins de orientação e proteção do patrimônio e seus usuários.

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 Vila 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. Esta pode a constituir a tarefa mais complexa a ser cumprida pelo sujeito adolescente (Stevens, 2004), 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.

Os alunos 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 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.

Configurou-se um esquete teatral contando com 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 encontro, definidos todos os detalhes, os alunos decidiram por apresentar o resultado ali, para toda a comunidade escolar. Ficou combinado então aguardar instruções da coordenação da escola para agendamento de uma data em que o esquete pudesse então ser apresentado. Convidados a avaliarem o 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 mesmos. 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 à hora marcada, 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. Sua afirmação foi então refutada, 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 pesquisadoras 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 preconcepções, no que se refere ao não-aproveitamento dos alunos em relação aos conteúdos escolares, não procediam de todo.

Meses depois, uma das Conversações realizadas pelo CIEN em Belo Horizonte, a partir da participação 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. Além disso, instituiu-se um grupo de representantes dos alunos, os quais passaram a participar de modo sistematizado das decisões na (e para) a escola. Desde então, a escola vem escutando suas demandas e negociando mudanças na medida do possível.

Os jovens ensinam sobre o aprender

A partir do que os jovens desta pesquisa nos ensinam, cabe perguntar: 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?

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? 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.

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, tomando forma de uma Conversação Devolutiva.

Santiago (2005) argumenta que a impossibilidade concernente ao ato de educar, reivindicado por Freud, qualifica apenas as modalidades do ato cujo efeito não se pode antecipar. Desse modo, na transmissão de um determinado conhecimento, pelo professor, para um grupo de alunos, uns aprendem, outros não. Mas, e quando nenhum aluno aprende? – Hipótese anunciada pelos professores. Podemos indicar de um impasse na transmissão, talvez pelo fato de os professores acreditarem aí na incapacidade dos alunos em receber.

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 aponte a suposição de saber como elemento primordial na relação transferencial professor/aluno – participante e talvez definidora dos rumos da relação ensino/aprendizagem.

A partir da abordagem lacaniana da transferência (Lacan, 1960/1992), como suposição de saber, pode-se pensá-la como um dado estrutural da posição do sujeito diante do Outro. Desse modo, introduzindo consequências para outros campos além da clínica, onde um lugar ocupado pelo Outro é solicitado pelo sujeito. Referindo-se à educação, o aluno solicita o professor a responder do lugar de quem sabe. É nesse ponto que ocorreria a transmissão, no sentido de se transmitir o desejo de saber.

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 recursos do Teatro, apropriados pela Conversação, ofereceram uma intervenção que parece ter contribuído para localizar a barreira da transmissão entre os professores e os alunos silenciados pelo excesso de saber sobre os mesmos, em especial, sobre suas incapacidades diante do saber escolar.

Em alguns momentos, ao longo da pesquisa-intervenção junto a este grupo, no lugar da inibição, o jogo teatral provocou o ato, seguido da demanda pela interpretação; em outros, permitiu que o ato fosse traduzido em palavra, demonstrando que pode transformar a “atuação” em encenação e em Conversação.

Quanto ao sujeito escola, esta, angustiada, busca ajuda apresentando uma demanda de pesquisa-intervenção (mesmo com descrédito) para tratar um de seus problemas – um grupo de alunos, uma classe inteira, em situação de fracasso: jovens que fizeram o percurso do Ensino Fundamental na escola e foram incapazes de aprender. E, embora a responsabilidade pelo fracasso inicialmente estivesse no Outro – a gestão anterior ou o próprio déficit dos alunos –, por meio de uma abertura – a escuta da devolução do trabalho –, surge um furo no saber que permite a entrada de algo inédito sobre os alunos.

Como aqueles haviam sido os últimos dias daqueles jovens naquela escola, fica difícil precisar as mudanças geradas em seus desempenhos escolares a partir da pesquisa-intervenção; embora seja possível verificar a mudança em relação 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. Os jovens puderam falar e se perceberam capazes e desejosos em demonstrar seu saber ao Outro da escola.

Considerações finais

Não se pretendeu, nessa pesquisa-intervenção, resolver os problemas dos alunos ou mesmo o problema da escola com os alunos, no que se refere à adequação. Buscou-se aprender sobre o que configura um problema para esses sujeitos, qual

a função que este problema cumpre, além de lhes oportunizar o instante de olhar, o tempo para compreender e o momento de concluir, de modo a lhes possibilitar a implicação no problema, bem como a mudança de posição – caso se permitam.

Os recursos do Teatro foram introduzidos 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, configurando-se como uma oportunidade de trabalho criativo, mas, acima de tudo, como possibilidade de expressão da subjetividade por meio da oferta da palavra, de sua ressignificação, ou da construção de questões que assumiram forma de respostas para alguns jovens.

Além de aprender sobre os sintomas escolares, a pesquisa permitiu também a intervenção junto aos jovens e, a partir desta, a intervenção junto aos professores no sentido de perceberem o efeito de seu ensino em seus alunos.

No caso descrito, diante de um espaço onde a aposta no sujeito vigora e a palavra é convocada a circular, os alunos demonstraram habilidades e competências que, de certa forma, desconstruíram concepções cristalizadas e abalaram a firmeza do discurso da escola em relação à turma – uma turma dramática – composta por um grupo de alunos incapazes.

Havia uma descrença por parte dessa turma em relação à escola, ao saber ofertado pela escola, embora, de certa forma, este houvesse sido transmitido. Mas também aflorava visível uma recusa da escola em relação 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 relação à produção destes no ambiente escolar – no caso, atualizado no desinteresse pelo esquete teatral.

Mas pode-se apostar que a intervenção na recusa dos alunos teve efeito na recusa dos professores em relação ao que poderia vir dos mesmos, fato de certo modo verificado na retomada do texto produzido por aqueles jovens bem como no acolhimento posterior de representantes de alunos nas decisões da (e na) escola.

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 pareciam responder com a única forma de palavra “escutada” pela escola: a incapacidade.

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 (1937/1975), 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”.

Considerando que os sintomas nunca cessam, apenas se modificam, torna-se necessário pensar a escola como um local incompleto, onde se demanda um trabalho constante, de provocar o inédito, sempre que se afirma que algo não vai bem.

Referências bibliográficas

- Conde, H. (2008). *O sintoma em Lacan*. São Paulo: Escuta.
- Freud, S. (1937/1975). *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (M. A. M. Rego, Trad.). In J. Salomão (Org.), (Vol. 23, pp. 239-288). Rio de Janeiro: Imago.
- Lacan, J. (1945/1998). O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. In *Escritos* (pp. 197-214). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1957/1998). A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In *Escritos* (pp. 496-536). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1960/1992). *O seminário, livro 8: a transferência* (D. D. Estrada, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Miller, J.-A. (2005). *La pareja e el amor: conversaciones clinicas com Jacques Alain-Miller em Barcelona*. Buenos Aires: Paidós.
- Miranda, G. V. de (2007). Escola Plural. *Estudos Avançados*, 21(60), 61-74. doi: 10.1590/S0103-40142007000200005
- Miranda, M., Vasconcelos, R., & Santiago, A. (2006). Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. *Psicanálise, educação e transmissão*, 6, SP. Consultado em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000_0032006000100060&script=sci_arttext
- Neves, L. R. (2014). *Teatro-Conversaão na Escola: O uso do Teatro na Conversação como mediador de conflitos na Educação* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
- Neves, L. R., & Santiago, A. L. B. (2009). *O uso dos jogos teatrais na educação: possibilidades diante do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papyrus.
- Santiago, A. L. (2005). *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Santiago, A. L. (2008). O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa-intervenção em Psicanálise e educação. In L. Castro & V. L. Besset (Orgs), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp.113-131). Rio de Janeiro: Trarepa/ FAPERJ.
- Santiago, A. L. (2011). 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 A. L. Santiago & R. H. Campos, *Educação de crianças e jovens na contemporaneidade: pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade* (pp. 93-99). Coleção Encontros Anuais Helena Antipoff. BH: Editora PUC Minas.
- Stevens, A. (2004). Adolescência, sintoma da puberdade. *Revista Curinga: Clínica do Contemporâneo*, 20, 27-39.