

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

LORENA OLIVEIRA DE SOUZA

# **O teatro improvisacional na escola**

*Espaço de escuta do adolescente*

São Paulo, julho de 2021



LORENA OLIVEIRA DE SOUZA

# O teatro improvisacional na escola

*Espaço de escuta do adolescente*

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Orientadora: Profa. livre Docente Claudia Rosa Riolfi

São Paulo

2021



## FOLHA DE APROVAÇÃO

SOUZA, Lorena Oliveira de. **O teatro improvisacional na escola**: espaço de escuta do adolescente. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Aprovado em: \_\_\_\_\_

### Banca Examinadora

Profa. Livre-Docente Claudia Rosa Riolfi (Orientadora)

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Lucilene Costa

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Milena Cláudia Magalhães Santos Guidio

Universidade Federal do Sul da Bahia

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Membros Suplentes**

Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa Dr. Leon Crochik

Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Lea Tosold

Universidade Estadual de Londrina

Assinatura: \_\_\_\_\_

*Já compreenderam: não estou falando de temas para as apresentações de artistas, mas de efetividades cênicas. As cenas querem ser abertas ao jogo dos outros, e acolher, no mais extremo rigor do trabalho e de composição, procedimentos de travessia do real vivo. (GUÉNOUN, 2004, p. 158)*

*É que não se trata para Freud, nem de memória biológica, nem de sua mistificação intuicionista, [...] mas de rememoração, isto é, de história, fazendo assentar unicamente sobre a navalha das certezas da data a balança em que as conjecturas sobre o passado fazem oscilar as promessas do futuro. (LACAN, 1998, p. 257)*

## **Agradecimentos**

Começo agradecendo à mestra incomparável Profa. Claudia Rosa Riolfi, que acolheu meu pedido de ajuda, aceitou me orientar e muito me ensinou a respeito da sustentação do meu desejo e da minha responsabilidade frente à construção do saber. Me ensinou a ser uma professora e uma pessoa melhor.

À Maria da Gloria, minha mãe, que em sua simplicidade fez todos os esforços possíveis para que eu pudesse estudar.

Ao meu pai, Baltazar Luiz, por me ensinar a olhar para o outro e ser generosa.

À Luana Oliveira, minha irmã, por seu amor.

À Maria Luiza, minha filha, por compreender e superar as minhas ausências e as minhas muitas mancadas.

Ao Fernando Cavalcanti, meu companheiro, por todo amor, apoio e estímulo, por sustentar a vida enquanto estive a estudar e a escrever.

Ao Marllon Chaves, por me apresentar o teatro enquanto espaço de elaboração, de mudança e de revolução.

À Ana Elisa de Siqueira, por sustentar o sonho, inventando e estando à frente de uma escola que nos dá asas.

Aos parceiros de vida e de jornada no tempo, Danilo Tafuri, Luciana Caparro, Flávia Ferrari e Aline Greb, que tanto insistiram para que este trabalho fosse finalizado. À querida Emari Andrade, pela revisão cuidadosa e atenta.

Aos companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise - GEPPEP, pela escuta e pelo estímulo para prosseguir.

Aos meus amados estudantes, por sustentarem o real, o simbólico e o imaginário, nos quais me constituo constantemente e sem os quais não seria possível ser a professora que vou sendo.

Por fim, gostaria de agradecer à Professora Dra. Monica Guimaraes Teixeira do Amaral por ter acolhido formalmente minha pesquisa em sua fase inicial (2017 a 2021) e às professoras Dra. Ingrid Dormien Koudela e Dra. Cláudia Dias Prioste, pelas críticas e sugestões ao trabalho realizadas no momento do exame de qualificação, em setembro de 2018.





## RESUMO

SOUZA, Lorena Oliveira de. **O teatro improvisacional na escola: espaço de escuta do adolescente**. 2021. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

O presente trabalho reflete a respeito da prática teatral de improvisação no espaço escolar. Interroga como a prática do teatro de improvisação, constituindo-se como espaço de escuta do adolescente no espaço escolar, pode contribuir para mudança de posição subjetiva por parte dos estudantes, no contexto contemporâneo. Sua hipótese é a de que a prática com o teatro de improvisação colabora para a construção de pontos de ancoragem que podem ajudar os jovens no processo de elaboração e sustentação da fantasia que se constitui no final da infância. Essa conquista lhes permitiria, no espaço escolar, ressignificar sua relação com o saber. Para explorar essa hipótese, no período de 2017 a 2019, oficinas de teatro foram oferecidas no contraturno escolar aos participantes da pesquisa: onze estudantes regulares do ensino fundamental II matutino. O *corpus* da pesquisa é composto por diários de campo, entrevistas e cartas escritas pelos participantes. O objetivo geral do estudo é refletir a respeito de vivências realizadas em um grupo de teatro de improvisação composto por alunos do ciclo fundamental II de uma escola pública da zona oeste da capital de São Paulo, visando a apreender como se constitui um espaço em que os adolescentes possam refletir a respeito de suas questões pessoais, em articulação com as questões sociais e culturais de seu tempo histórico. Os objetivos específicos, por sua vez, são dois: 1) Refletir a respeito das especificidades da constituição subjetiva dos adolescentes contemporâneos participantes da pesquisa, considerando o possível mal-estar gerado pelos laços frágeis de nossos tempos; e 2) Explorar as inter-relações do teatro de improvisação com a educação, ressaltando suas potencialidades como espaço de elaboração de um possível mal-estar vivenciado pelos participantes da pesquisa. Na análise das cenas de teatro de improvisação construídas pelos jovens, salientaram-se suas interrogações acerca de questões raciais e de gênero; seu mal-estar na constituição de suas posições sexuadas; sua solidão e sua busca por escuta. Por sua vez, no exame das cartas redigidas pelos jovens, pudemos ver elementos que nos indicam mudanças de posição subjetiva, considerando que houve alteração de suas formas de satisfação pulsional, particularmente por meio da sublimação. Assim sendo, concluímos que, no espaço escolar, a prática de teatro de improvisação pode se configurar como um espaço privilegiado de escuta do adolescente, consistindo em uma instância na qual ele pode elaborar suas questões, possibilitando novas formas de se relacionar com o saber inconsciente.

**Palavras-chave:** 1) Adolescência; 2) Teatro improvisacional; 3) Psicanálise; 4) Subjetividade e 5) Escrita.

## ABSTRACT

SOUZA, Lorena Oliveira de. The Improvisational theater at school: space for listening to adolescents. 2021. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

The present work reflects about the theatrical practice of improvisation at school environment. It questions how the practice of improvisation theater, constituting a space for listening to adolescents at school, can contribute to changing the subjective position of students in the contemporary context. Our hypothesis is that improvisation theater collaborates with the construction of anchor points that could help young people to elaborate and sustain the fantasy that is constituted at the end of childhood. This achievement would allow them to reframe their relationship with the knowledge at school. To explore this hypothesis, from 2017 to 2019, theater workshops were offered after school to research participants: eleven regular middle school students from morning period. The research *corpus* consists in field diaries, interviews and letters written by the participants. The general objective of the study is to reflect about the experiences carried out in an improvisational theater group composed of students from the middle school of a public school in the west side of the capital of São Paulo. It aims to understand how a space in which the teenagers can reflect on their personal issues, in conjunction with the social and cultural issues of their historical time is constituted. In turn, the specific objectives, are two: 1) To reflect about the specificities of the subjective constitution of contemporary adolescents participating in the research, considering the possible discomfort generated by the fragile ties of our times; and 2) To explore the interrelationships of improvisation theater with education, highlighting its potential as a space for the elaboration of a possible malaise experienced by the research participants. Questions about gender and racial issues; the discomfort in the constitution of the young people's sexual positions; their solitude and their quest for listening were highlighted in the analysis of the improvisation theater scenes constructed by them. In turn, in examining the letters written by the young people, we could see elements that indicate changes in their subjective position. We considered that there was a change in their forms of drive satisfaction, particularly through sublimation. Therefore, we conclude that, at school, the practice of improvisation theater is a privileged space for listening adolescents. It consists in an instance in which they can elaborate their questions, enabling new ways of relating to unconscious knowledge.

Keywords: 1) Adolescence; 2) Improvisational theater; 3) Psychoanalysis; 4) Subjectivity and 5) Writing.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01:</b> Configuração dos participantes da pesquisa	53
<b>Quadro 02:</b> Organização das Oficinas	62
<b>Quadro 03:</b> Propostas de atividades	63
<b>Quadro 04:</b> Cena 1 - Peça 1	69
<b>Quadro 05:</b> Peça 1 - Cena 2	72
<b>Quadro 06:</b> Peça 1 - Cena 3	75
<b>Quadro 07:</b> Letra da Canção Aloha	76
<b>Quadro 08:</b> Peça 1 - Cena 4	78
<b>Quadro 09:</b> Peça 1 - Cena 5	80
<b>Quadro 10:</b> Peça 1 - Cena 6	81
<b>Quadro 11:</b> Peça 1 - Cena 7	86
<b>Quadro 12:</b> Letra do Funk Isto é Brasil	85
<b>Quadro 13:</b> Peça 2 - Cena 1	90
<b>Quadro 14:</b> Peça 2 - Cena 2	92
<b>Quadro 15:</b> Peça 2 - Cena 3	94
<b>Quadro 16:</b> Peça 2 - Cena 4	96
<b>Quadro 17:</b> Peça 2 - Cena 5	99
<b>Quadro 18:</b> Peça 2 - Cena 6	101
<b>Quadro 19:</b> Texto produzido pela participante Carla em abril de 2018	111
<b>Quadro 20:</b> Texto produzido pela participante Carla em agosto de 2018	113
<b>Quadro 21:</b> Texto produzido pela participante Inezita em abril de 2018	116
<b>Quadro 22:</b> Texto produzido pela participante Inezita em agosto de 2018	117
<b>Quadro 23:</b> Texto produzido pela participante Louise em maio de 2018	120
<b>Quadro 24:</b> Texto produzido pela participante Louise em agosto de 2018	122
<b>Quadro 25:</b> Textos dramáticos lidos pelos estudantes	124

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1:</b> A sala de aula	72
<b>Imagem 2:</b> “Faça o que eu digo, não faça o que eu faço!”	75
<b>Imagem 3:</b> (Des)Encontros geracionais	78
<b>Imagem 4, 5 e 6:</b> Ninguém me escuta!	83
<b>Imagem 7:</b> Transgredindo padrões	87
<b>Imagem 8:</b> Teatropia	89
<b>Imagem 9:</b> Depressão	99
<b>Imagem 10:</b> “Transformam um negro tipo A, num neguinho...”	101
<b>Imagem 11:</b> Adolescências	104

# Sumário

<b>Introdução</b>	<b>12</b>
<b>1. O teatro improvisacional como lugar de escuta para adolescentes</b>	<b>19</b>
1.1. O teatro e sua relevância	19
1.2. Teatro de improvisação	22
1.2.1. <i>Improvisação teatral no Brasil - a base conceitual de Stanislavski</i>	25
1.3. Enlaçamentos entre teatro e educação	27
1.3.1. A perspectiva brasileira	29
<b>2. A constituição subjetiva do adolescente contemporâneo</b>	<b>34</b>
2.1. A psicanálise como forma de pesquisa e de tratamento do mal-estar	34
2.1.1. <i>Identificação</i>	35
2.2. Conceitos operatórios para a leitura do mal-estar humano	36
2.2.1. <i>Complexo de Édipo</i>	37
2.2.2. <i>Inconsciente Freudiano</i>	38
2.2.3. <i>Sujeito do Inconsciente</i>	38
2.2.4. <i>Fala plena</i>	40
2.2.5. <i>Destinos da pulsão</i>	41
2.2.6. <i>A constituição da fantasia</i>	43
2.3. A passagem do adolescente	44
2.3.1. Corpo/sexualidade	45
2.4. O mal-estar contemporâneo e as novas formas de constituição subjetiva	48

<b>3. Os caminhos da pesquisa</b>	<b>50</b>
3.1 O local da pesquisa	50
3.2. Participantes	52
3.2.1. <i>Os protagonistas da pesquisa</i>	54
3.3. A coleta dos dados	61
3.4. Materiais	62
3.5. O desenvolvimento do projeto	63
<b>4. O palco como espaço da interrogação adolescente</b>	<b>68</b>
4.1. Abrem-se as cortinas: <i>Cuidado! Peça em construção!</i>	68
4.2. Inscrevendo a existência: <i>Construindo a (R)Existência</i>	88
4.3. Breves considerações acerca das questões raciais e de gênero	104
<b>5. O adolescente, seus textos e suas leituras</b>	<b>108</b>
5.1. Uma análise de textos construída a partir da psicanálise como operador de leitura	108
5.2. Carla: aporias da sublimação	110
5.3. Inezita: inscrição na cadeia das gerações	115
5.4. Louise: do não saber como sintoma ao não saber como condição humana	119
5.5. Como a oficina de teatro improvisacional permitiu ao adolescente se religar com a palavra escrita	123
<b>Considerações finais</b>	<b>128</b>
<b>Referências</b>	<b>132</b>





## Introdução

Este trabalho é resultado de um movimento de reviravolta e de questionamento que se iniciou a vinte e três anos atrás, quando, na escola, fui apresentada ao teatro por uma professora de língua portuguesa, na sétima série do ensino fundamental.

Venho de uma família com poucos recursos financeiros e, neste momento, eu era uma adolescente tímida, com vergonha do corpo e algumas dificuldades de socialização. A professora Iraídes foi a primeira educadora a me mostrar que o teatro é um espaço onde tudo pode acontecer e que, portanto, suporta múltiplas possibilidades de experiência.

Ao terminar o ensino fundamental, fui procurar a potência do teatro em outros espaços. Encontrei um mestre: Marllon Chaves. Ator, diretor, professor, transformador. Nosso encontro se deu nas oficinas de teatro oferecidas por um equipamento cultural próximo a minha casa. Esta experiência me transformou como pessoa e me permitiu reviver e ressignificar muitas das histórias que me assombavam.

Alguns anos depois, formada em pedagogia e tendo vivenciado a encenação, a direção, o dar aula, o escrever dramaturgia, construir cenários, elaborar figurinos, pesquisar e estudar as artes cênicas, me percebi intrigada a respeito do papel que o teatro pode ter no espaço escolar, considerando a sua potencialidade enquanto espaço de sustentação e ressignificação das muitas questões dos sujeitos adolescentes.

É pois, desta forma que o presente trabalho tem a reflexão a respeito da prática teatral de improvisação no espaço escolar como objeto. No âmbito de nossa reflexão, a compreendemos, como uma experiência que possibilita pensar a escola como local de escuta e enriquecimento das experiências subjetivas de jovens, assim como proposto por REYES, 2014 e NEVES, 2014.

Nossa pesquisa inscreve-se no campo da educação, em uma cena em que a professora, a pesquisadora e a diretora teatral, sendo a mesma pessoa, se confundem. Somos orientados ainda, por uma perspectiva que intersecciona as áreas das artes e da psicanálise, compreendendo tanto a arte quanto a psicanálise como formas de conhecimento que nos permitem interpretar o mundo.

Assim, no que segue buscamos sustentar um espaço:

[...] que se situa "entre" a psicanálise e a arte, e que, já de início, exclui a arte enquanto ilustração dos conceitos psicanalíticos, ou a psicanálise enquanto intérprete de obras de arte ou de artistas. Trata-se de mostrar como ambos os campos estão imbricados numa relação muito profunda e essencial (ROSENFELD, 1999, p.s.n.).

Partimos de uma experiência prática com adolescentes oriundos de bairros localizados na Zona Oeste da cidade de São Paulo. No período de 2017 a 2019, a pesquisa foi realizada em uma escola, onde atuamos como professora de ensino fundamental I. Lá, oficinas de teatro, no contraturno escolar, foram oferecidas aos estudantes do ensino fundamental II. Partindo da observação do pouco espaço destinado às linguagens artísticas no espaço escolar, que acabam ficando restritas às aulas de artes e, ainda, do nosso desejo de compartilhar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação, a ideia de criar as oficinas surgiu enquanto proposta que pudesse articular os interesses dos estudantes às vivências que o teatro de improvisação pode proporcionar como local de criação e de ressignificação.

A escolha de atuar junto ao ensino fundamental II, visou, entre outros objetivos, à elaboração de uma proposta de trabalho com adolescentes, considerando as dificuldades enfrentadas por essa faixa etária, especialmente no que se refere à inexistência ou à pouca oferta de espaços em que possam, artisticamente, desenvolver um lugar de fala e suas potencialidades pessoais.

Em 2017, o *Projeto Teatro e Consciência Psicossocial* foi aceito pela equipe gestora da *EMEF Desembargador Amorim Lima*. Ele visava a realizar oficinas de teatro para trabalhar com os alunos do ensino fundamental II no contraturno escolar. Naquele momento, os principais objetivos das oficinas eram ampliar o espaço de escuta e reflexão a respeito das vicissitudes de ser adolescente na contemporaneidade e, também, abordar temáticas, tais como a étnico-racial e a de gênero, tendo a linguagem teatral como cenário de desenvolvimento e de fortalecimento do lugar de fala do adolescente no espaço escolar.

Na condução das oficinas, procuramos afastar-nos de estratégias didáticas que poderiam ser qualificadas como alinhadas à *educação bancária* (FREIRE, 2012), uma vez que não contribuem para uma reflexão a respeito das questões específicas dos estudantes adolescentes, em especial em relação às temáticas étnico-raciais e as de gênero. Entendemos a *educação bancária* como aquela em que a relação entre professores e alunos

se dá por meio de narrativas exclusivas da parte do professor, nas quais ao aluno é reservado o papel de “recipiente” em que são depositados conteúdos, em relação aos quais resta apenas a ação de guardar e arquivar. Nesse processo, ambos, professores e alunos, acabam por serem deixados de lado em suas potencialidades, uma vez que “Educadores e educandos se arquivam na medida em que, nessa distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber.” (FREIRE, 1970, p. 66).

Além disso, tal perspectiva acaba provocando resistências e o afastamento do aluno, impedindo-o de refletir a respeito de suas questões pessoais, em articulação com as questões sociais e culturais de seu tempo histórico, como preconizado por Freire em relação ao desenvolvimento de uma educação para a liberdade (FREIRE, 2012, 2019).

O projeto é respaldado pelo *Projeto Mais Educação São Paulo*, regulamentado pela Portaria n. 5956/2016, articulando-se a legislação municipal e o Plano Municipal de Educação (2015), propiciando a ampliação da jornada do aluno na escola. Configurou-se, também, como uma forma de efetivar uma das metas propostas para o decênio iniciado em 2015, cujo texto propõe que haja “a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos educandos e promover maior repertório das linguagens artísticas dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural.” (SÃO PAULO, 2015).

A fim de informar-nos a respeito da temática desta investigação, buscamos dissertações, teses e artigos, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e na Plataforma *Scielo* usando as seguintes palavras-chave: teatro na educação; teatro de improvisação; e teatro e subjetividade (NEVES, 2006; GONÇALVES, 2008; REYES, 2014; GONÇALVES, 2008; GONÇALVES, 2014; CASTELAN, 2018).

Assim como Neves (2006) em sua dissertação de mestrado, partimos das indagações que buscam compreender os efeitos da prática teatral nos sujeitos. Tendo como base teórica autores como Freud e Lacan, a autora reflete acerca das questões pedagógicas e subjetivas que ensejam o trabalho com o teatro na escola. Por meio de uma intervenção dirigida a estudantes que apresentavam queixa de “fracasso escolar”, a autora desenvolveu sua pesquisa de mestrado, demonstrando como a linguagem teatral contribuiu enquanto prática de mediação para os processos cognitivos, permitindo aos estudantes a ressignificação de seus processos de aprendizagem e a superação de dificuldades.

Considerando as especificidades da pedagogia teatral, Neves (2006) fez uso de uma proposta de ensino aprendizagem concebida por Viola Spolin e conhecida como Jogos Teatrais.

Para pensar a respeito da improvisação teatral enquanto estratégia para investigar o que dizem os adolescentes a respeito de suas vivências na contemporaneidade, inspiramo-nos na dissertação de Gonçalves (2008). Partindo da teoria da enunciação de Bakhtin, o autor fez uso dos exercícios de improvisação teatral enquanto modo de coletar os dados para sua pesquisa que visava a refletir a respeito das concepções que os estudantes de teatro têm acerca da escola e dos papéis e identidades que exercem nesse contexto.

Também nos vimos inspirados pelo trabalho de Reyes (2014) que, em sua tese de doutoramento, apresenta uma pesquisa que articula a concepção de uma *práxis* pedagógica tendo como eixo fundamental a perspectiva do trabalho com o teatro no ensino fundamental I, enquanto prática de mediação de ritos de passagem, mais especificamente, aqueles que ocorrem durante a mudança para ensino fundamental II, início da adolescência. Tendo como referenciais teóricos Stanislavski, Freud, Lacan, entre outros, a autora propicia-nos pensar a respeito das relações que se estabelecem nos espaços de educação e na forma como uma rede de afetos mobilizada na experiência do fazer teatral pode potencializar a percepção dos sujeitos em relação a si e ao coletivo. Gonçalves (2014) reflete acerca das especificidades que se constituem no intervalo entre o processo de criação e desenvolvimento de uma peça e seu produto.

Em sua dissertação de mestrado, Castelan (2018) busca compreender como teatro, educação e política se interseccionam para possibilitar processos emancipatórios dentro dos espaços de Educação de Jovens e Adultos. Por este motivo, o autor permite-nos pensar o teatro como forma de exercício emancipatório, uma vez que fomenta a construção coletiva e horizontal do conhecimento.

Nesse mesmo sentido, Gonçalvez (2018), em artigo intitulado *A educação libertadora de Paulo Freire e o teatro na educação em saúde: experiências em uma escola pública no Brasil*, traz-nos uma pesquisa que teve como objetivo compreender como a pedagogia de Paulo Freire, o Teatro do Oprimido de Augusto Boal e o Teatro da Espontaneidade de Levy Moreno se articulam para o desenvolvimento de processos

educativos em saúde, visando à ampliação da compreensão sensível e do repertório subjetivo dos participantes, o que se aproxima de nossa pesquisa, na medida em que também buscamos pensar a constituição subjetiva dos adolescentes na contemporaneidade.

A partir dos trabalhos que buscam investigar as articulações entre o teatro de improvisação, a educação e a psicanálise, reforçamos nosso entendimento quanto a relevância deste trabalho. As leituras que fizemos lançaram luz sobre a perspectiva que concebe o teatro de improvisação como um exercício que nos possibilita compreender aspectos subjetivos dos sujeitos nos espaços de educação, de modo que possamos contribuir para que os estudantes se tornem protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

Cumpramos observar que a compreensão da linguagem teatral como meio de comunicação, de diálogo e até de reivindicação de um olhar para as necessidades dos jovens pode ser bastante explorada com eles. Observamos, ainda, que o trabalho prático que deu origem à presente dissertação realizou, na prática, o que tem sido recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Artes (1998), a saber:

[...] a experiência do teatro na escola amplia a capacidade de dialogar, a negociação, a tolerância e a convivência com a ambiguidade. No processo de construção dessa linguagem, o jovem estabelece com os seus pares uma relação de trabalho combinando sua imaginação criadora com a prática e a consciência na observação de regras (BRASIL, 1998, p. 88).

Posto isto, a pergunta de pesquisa que se apresenta é: **como a prática do teatro de improvisação, constituindo-se como espaço de escuta do adolescente na escola, pode contribuir para mudança de posição subjetiva por parte dos estudantes, no contexto contemporâneo?**

Nossa hipótese é a de que a prática com o teatro de improvisação colabora para a construção de pontos de ancoragem que podem ajudar os jovens no processo de elaboração e sustentação da fantasia que se constitui no final da infância, o que lhes permitiria ressignificar sua relação com o saber que se dá nos espaços escolares.

O objetivo geral é refletir a respeito de vivências realizadas em um grupo de teatro de improvisação composto por alunos do ciclo fundamental II de uma escola pública da zona oeste da capital de São Paulo, visando a apreender como se constitui um espaço em

que os adolescentes possam refletir a respeito de suas questões pessoais, em articulação com as questões sociais e culturais de seu tempo histórico.

Os seguintes objetivos específicos foram assumidos por esta dissertação:

1) Refletir a respeito das especificidades da constituição subjetiva dos adolescentes participantes da pesquisa, considerando o possível mal-estar gerado pelos laços frágeis de nossos tempos; e

2) Explorar as inter-relações do teatro de improvisação com a educação, ressaltando suas potencialidades como espaço de elaboração de um possível mal-estar vivenciado pelos participantes da pesquisa.

A pesquisa está dividida em cinco capítulos que buscam ordenar o material do *corpus* em articulação com os fundamentos teóricos que sustentam nossa análise.

Ao entender o exercício com o teatro de improvisação como um espaço que possibilita a constituição de um lugar de fala para o estudante adolescente, o capítulo 1 apresenta uma revisão teórica acerca do teatro de improvisação e sua inter-relação com a área da educação.

O capítulo 2, tendo como fundamento a psicanálise, busca delimitar teoricamente a concepção de constituição subjetiva e as especificidades do ser adolescente na contemporaneidade. Cumpre ressaltar que ainda que as questões da passagem adolescente não se alterem de forma radical entre uma geração e outra, a perspectiva de pensar o contemporâneo parte da escuta de demandas que têm configurações específicas, como as discussões de gênero e as étnico-raciais. Entendemos que a maior visibilidade de tais discussões e o amplo acesso dos jovens participantes desta pesquisa aos meios de comunicação e informação digitais influenciam na forma como as questões dos adolescentes têm sido vividas e pensadas na atualidade.

O capítulo 3 apresenta o *corpus* da pesquisa, composto por diários de campo, entrevistas e cartas escritas pelos participantes. Esse material foi coletado durante a construção de três peças de teatro criadas pelo grupo de estudantes: *Cuidado! Peça em construção...* (2017), *Construindo a (R)existência* (2018) e *Processo* (2019). Cumpre observar que, para além dos fatores ligados à quantidade de material, a terceira peça não foi incluída no presente trabalho por sua temática, exclusivamente voltada à questão racial.

Assim sendo, sua análise demandaria tratar de especificidades que extrapolam o escopo do que vem sendo tratado até o presente momento.

Ao buscar compreender como o *mal-estar* expresso pelos adolescentes na escolha dos temas de cenas que compuseram as peças de teatro analisadas, o capítulo 4 examina 13 cenas, buscando analisar os motivos que teriam levado os jovens a privilegiar os aspectos que escolheram, e não outros.

O capítulo 5, no qual analisamos 06 cartas redigidas pelos participantes da pesquisa em dois momentos distintos da oficina (com uma média de quatro meses de intervalo, entre uma produção e outra), pretende refletir acerca das potenciais transformações da relação dos jovens com o saber que a experiência com o teatro pode (ou não) ter proporcionado.

Por fim, teceremos as considerações finais do trabalho.

# 1. O teatro improvisacional como lugar de escuta para adolescentes

Ao entender o exercício com o teatro de improvisação como um espaço que possibilita a constituição de um lugar de *fala plena* para o estudante adolescente, este capítulo tem como objetivo apresentar uma revisão teórica acerca do teatro de improvisação e sua inter-relação com a área da educação.

## 1.1. O teatro e sua relevância

Antes de discorrermos a respeito do teatro improvisacional, consideremos o contexto contemporâneo, no qual tenderia a haver um predomínio das atividades mediadas por mídias tecnológicas. Dado este contexto, perguntamo-nos: por que o teatro? Qual a relevância dessa prática analógica, constituída fundamentalmente pela presença física do outro, para os jovens estudantes?

Embora não tenha como foco a educação, o professor de teatro francês Denis Guénoun faz uma pergunta semelhante em seu livro *O teatro é necessário?* (2004). Para o autor, o advento da globalização e a evolução das tecnologias colocaram a prática teatral em segundo plano, dado o fato de que, neste contexto, outras artes, como o cinema, por exemplo, contariam com mais recursos para o desenvolvimento de aspectos que, até pouco tempo, eram, se não exclusivos, constituintes da experiência partilhada durante a apresentação de uma peça de teatro.

Deste ponto de vista, o teatro não seria mais capaz de responder às demandas feitas pelas sociedades contemporâneas. Aspectos como a imaginação criativa, a comunhão coletiva, a aprendizagem e a identificação são indissociáveis da história do teatro e desde seu surgimento como linguagem artística estruturada, na Grécia antiga, vem ganhando maior ou menor relevância, dadas as características e demandas específicas dos diferentes períodos históricos (GUÉNOUN, 2004).



O teatro sempre esteve atrelado às práticas culturais de uma sociedade e no período antigo, na Grécia, a prática teatral surgiu derivada dos rituais religiosos realizados em honra aos deuses do seu panteão, com especial atenção para Dionísio. Esses rituais constituíam-se pela encenação coletiva da história desses deuses, por meio do coro, de danças e de uma audiência, tendo como principal característica seu caráter festivo. Aos poucos o coro foi perdendo sua primazia em função da inserção de indivíduos destacados que passaram a personificar os deuses, compondo uma encenação mais próxima daquela que conhecemos hoje. Da mesma forma, a audiência foi caracterizando-se como plateia separada, sendo o objetivo de sua presença o testemunho da encenação e a catarse por ela proporcionada (GUÉNOUN, 2004).

Segundo Guénoun (2004), para Aristóteles, o teatro era uma atividade de fazer e uma atividade de ver. Para esse autor, a experiência com a linguagem teatral proporcionaria aprendizagens que se dariam por meio do prazer da descoberta. Em suas palavras:

O prazer teórico assim ativo no olhar sobre a representação é prazer da descoberta, isto é, um prazer ligado à produção da novidade, que se determina então como gênese do conhecimento da forma. Conhecimento que a coisa não dá quando ela própria se apresenta, e que reside na revelação, na abstração de uma *morphé*. Assim considerados, os espectadores de teatro não reconhecem o que já conhecem, não operam sua identificação [...], mas fruem da descoberta, inovadora para eles, da forma daquilo que eles veem. (GUÉNOUN, 2004, p. 32-33).

Para o filósofo grego, a catarse proporcionada pela encenação não seria aquela que se dá por meio da identificação dos sujeitos aos personagens possibilitando a “purgação” de afetos, mas sim a de uma purificação proporcionada pela própria abstração das formas como efeitos da cognição.

Durante a Idade Média, a prática teatral esteve presente em dois contextos distintos: o teatro popular de rua realizado por trupes itinerantes e o teatro religioso. Se, por um lado, o teatro popular pagão tinha como objetivo entreter e festejar aqueles que compravam dos vendedores de variedades existentes nos mercados de rua, havia também um aspecto relacionado aos cultos pagãos que celebravam os ciclos da natureza, através de encenações e folguedos. O teatro religioso, atrelado à igreja católica, buscava oferecer

ensinamentos morais à população mais pobre. Tais produções tinham como foco a população em geral que era caracterizada como incapaz de compreender conceitos abstratos e que, portanto, precisaria de ensinamentos objetivos proporcionados pela experiência dos sentidos (GUÉNOUN, 2004).

Neste ponto, Guénoun (2004) salienta que embora tenham sido retomados os aspectos do teatro que se ligam a objetivos de aprendizagem:

[...] a aquisição do saber está, como vemos, inscrita num dispositivo completamente diferente daquele que Aristóteles propunha. A aprendizagem é aqui um substituto eficaz da inaptidão teórica. Longe de colocar o espectador como teórico, ele o caracteriza daí por diante como incapaz de teoria e só conseguindo receber as ideias por meio de sentidos. [Assim] A necessidade de que o teatro se reveste é, embora estética, uma necessidade de governo: o povo necessita da moral e, como não pode adquirir por meio do pensamento racional é a estética que deve se encarregar de lhe dar a entender estas verdades às quais ele é surdo. (GUÉNOUN, 2004, p. 53)

Com o final da Idade Média, a prática e a produção teatral entraram em um período de baixa produtividade, sendo escassos os registros desse momento até meados do século XVIII. Com a retomada, no contexto do Romantismo, o teatro passou a buscar a produção da ilusão realista no palco e o aspecto que se destaca é o fenômeno de identificação por parte da plateia para com os personagens interpretados pelos atores (GUÉNOUN, 2004).

Para Guénoun (2004), este momento constituiu-se por uma “luta entre a sensibilidade e à razão”, uma vez que a ilusão realista não seria a simples reprodução de uma realidade, mas sim a criação de uma representação. Se, por um lado, haveria a sensibilidade mobilizada pelo fenômeno de identificação da plateia, por outro, haveria a razão expressa nas aprendizagens realizadas pelos atores. Neste sentido, ao contrário daquilo que foi pensado por Aristóteles, os processos de aprendizagem estariam atrelados às pesquisas feitas pelos atores para a construção de suas personagens e de sua encenação. Ainda que a cena oferecesse objetos de conhecimento à plateia, sua potencialidade estaria ampliada por também proporcionar conhecimento ao ator.

Referindo-se ao pensamento exposto por Diderot, em sua obra *Paradoxo sobre o comediante*, Guénoun afirma que o trabalho do ator: “têm valor cognitivo: ele é imitador atento e discípulo ponderado da natureza, ele representa com reflexão, com estudo da

natureza humana, com imitação constante, ele está ocupado em olhar, em conhecer e em imitar, ele observa, estuda. Ele tem o olho do sábio” (GUÉNOUN, 2004, p. 64).

Ao chegarmos à produção teatral contemporânea, retomemos a pergunta inicial sobre qual seria a relevância do teatro para jovens estudantes ou mesmo a questão elaborada por Guénoun, sobre qual seria a necessidade do teatro ainda hoje, considerando suas especificidades em contraponto ao desenvolvimento tecnológico. Segundo o autor, na contemporaneidade, o audiovisual passa a ser o grande “figurador e condensador das produções imaginárias do seu tempo” (2004), o que, para ele, implica dizer que a necessidade do teatro passa a ser investida de outra forma, sendo o teatro como jogo o seu principal articulador.

Trata-se de pensar a arte teatral enquanto processo complexo que se constrói fundamentalmente por meio do jogo. Neste sentido, pensar na relevância de sua prática por jovens estudantes significa afirmar, entre outros aspectos, que:

O jogo, diante de nós, joga com a ostentação concreta, prática, com jogadores concretos e práticos que aplicam a seus movimentos, sua voz, seu comportamento, seus membros, sua pele, seu olhar, à exigência de uma exibição íntegra. Íntegra significa: inteira (o jogo apreende tudo, capta tudo em cena) e, ao mesmo tempo, honesta: o jogo se procura como ética e como técnica juntas. Os jogadores querem uma verdade colada à vida, uma verdade cenicamente viva que dê testemunho do que é propriamente vivo na vida, em qualquer vida. [...] pressuposições que são todas tentativas de formar um pensamento do advindo. (GUÉNOUN, 2004, p. 136-137).

Nesse sentido, consideramos que a experiência com o teatro na escola pode se articular por meios diversos, entre os quais aqueles que se dão mediados pelo jogo. Entre esses, nossa escolha foi por trabalhar com o teatro de improvisação, uma vez que este possibilitaria a ampliação das potencialidades individuais e do grupo, tendo em vista o exercício cênico que se produz por meio da reflexão e da criação sobre o material vivo da experiência cotidiana e subjetiva de cada estudante.

## **1.2. Teatro de improvisação**

Sendo a especificidade do processo que se dá por meio do exercício do teatro de improvisação parte do nosso objeto de trabalho e reflexão, convém explicitar ao que estamos nos referindo quando falamos de tal orientação para a criação cênica.

Sandra Chacra (2010) discute a improvisação cênica partindo do suposto segundo o qual a improvisação constitui a atividade humana. Para ela, nossa realidade se organiza por meio da conjunção de dois pólos: os fatores constantes (ou seja, aqueles aspectos do cotidiano que se mantêm estáveis e sem alterações, como por exemplo, os dias da semana ou a sequência dos meses) e aqueles que são uma grande parcela de eventos inesperados. Segundo a autora, “Dentro destes dois pólos, o homem tem um tempo para existir. A vida passa a ser uma realização pessoal e irreversível de cada um” (CHACRA, 2010, p. s/n).

Assim, se por um lado a constância se faz necessária para a manutenção da organização psíquica e social, por outro, o imprevisto articula-se de modo que os indivíduos encontrem em suas experiências cotidianas a possibilidade de desenvolverem suas individualidades.

Segundo a autora, historicamente “[...] a improvisação é concebida como a gênese da arte dramática, evoluindo das expressões mais momentâneas e espontâneas, a partir do rito, até a formalização de uma linguagem teatral de caráter perfeitamente definido [...]” (CHACRA, 2010 p. 25). No contexto de desenvolvimento do exercício teatral, trata-se de pensar a improvisação de duas formas: uma como meio de produção, que seria a vertente na qual o improviso aparece de forma implícita na construção do espetáculo, e outra, como fim mesmo da encenação, sendo explícito o seu caráter enquanto linguagem.

No primeiro caso, o improviso acontece durante o processo de criação de uma peça. A improvisação é utilizada como mobilizadora da experimentação cênica, e por meio de seu exercício, as cenas vão sendo construídas, experimentadas e trabalhadas até que se encontre uma forma comunicativa que se torne constante e passe a integrar o todo do espetáculo. Um importante exemplo da improvisação teatral como meio de produção diz respeito ao trabalho do pedagogo teatral russo Constantin Stanislavski que, no final do século XIX:

Preocupado com uma representação mais sincera e verdadeira, propõe ao ator uma preparação através da improvisação. Esta técnica, que permite ao ator fazer associações entre a sua “memória emotiva” (sentimentos vívidos) e o papel que vai representar, constitui um elemento da expressão espontânea e flexível da “vida da interpretação teatral”. [Estabelecendo-se] [...] como método que utiliza a improvisação como técnica de atuação prévia à formalização da representação no espetáculo [...]. (CHACRA, 2010, p. 32)

No segundo caso, a forma na qual a improvisação é utilizada como linguagem diz respeito à escolha, por parte dos diretores/atores, de construir a peça, no momento mesmo de sua encenação. Aqui, no processo de construção anterior à encenação, o foco de trabalho é o estabelecimento das diretrizes que orientarão a improvisação durante sua apresentação para o público, já que não há um estabelecimento prévio do produto teatral. Do ponto de vista histórico, a título de exemplo, ainda que possamos fazer menção à *Commedia dell'arte*, como precursora desta forma, é somente com as transformações ocorridas na primeira metade do século XX que alguns grupos passam a fazer da:

[...] improvisação é um dos seus instrumentos mais vivos de expressão e linguagem. Abolindo a separação entre palco e platéia, tentam mobilizar a participação do público tornando o desempenho improvisado, sobretudo na medida da própria atuação do espectador. Convertem cada representação em verdadeiro “acontecimento coletivo” que difere com a espontaneidade do momento. (CHACRA, 2010, p. 34)

Considerando os objetivos do nosso trabalho, convém ressaltar que ainda que a improvisação teatral esteja presente em toda a história do teatro, e indissociavelmente ligada à sua produção como linguagem da arte, ela também encontra reflexo em outras áreas como a educação e a psicoterapia. Isto se dá porque o exercício com a improvisação permite a flexibilização de formas de reflexão e discussão, tanto individuais, quanto coletivas, de modo que: “Atualmente, diferentes formas improvisacionais se entrecruzam, havendo um verdadeiro intercâmbio (consciente ou não) entre os campos do Teatro, do Psicodrama e do Teatro/educação, chegando às vezes, a um ponto tal que tornam tênues os seus limites.” (CHACRA, 2010, p. 38)

Como são amplos os aspectos de ocorrência desse entrecruzamento, destacamos o papel que a improvisação exerce ao ser constituinte dos processos de criação e desenvolvimento psíquico, uma vez que podemos entendê-la também como característica da capacidade de representação dramática que é inerente ao homem. Segundo Chacra (2010):

É do cotidiano a propensão do homem para “criar” situações e faz parte corriqueira de suas atitudes, tantas são às vezes em que o homem se torna um ator - um ator espontâneo, inconsciente, ao acaso. O homem possui uma dualidade entre o seu “eu” interno e as “máscaras” que assume durante o decorrer de cada dia. Atuar é o método pelo qual convivemos com nosso meio. (CHACRA, 2010, p. 51)

Por esse motivo, a atuação que se dá no exercício da experimentação e criação cênicas possibilita aos indivíduos uma forma qualitativamente diferente de percepção e compreensão da realidade, uma vez que se trata de uma elaboração simbólica dos sentimentos humanos. Tal elaboração, extrapolando o campo da existência real, contribui para o enriquecimento subjetivo da experiência humana, de modo que não se trata apenas da: “[...] finalidade estética e artística que o teatro evoca, mas também ele passa a ser um lugar específico de desenvolvimento humano e de cura mental.” (CHACRA, 2010, p. 66).

Daí nossa escolha em trabalhar com o teatro de improvisação no contexto educacional. Tal qual Courtney (2010, p. XIII), enfatizamos que o teatro:

[...] livremente improvisado por crianças e estudantes, é uma maneira fundamental de aprendizagem. Este lhes permite confrontar os problemas da existência e fazer as modificações em sua mente que são necessárias para ele. Isto deveria ser o suporte de todos os programas e currículos porque, pela sua força motivadora e sua possibilidade de transferência para todas as áreas, é uma atitude humana básica para criar o significado da existência.

Considerando isto, e sabendo que existem muitas formas de se fazer e pensar teatro, torna-se importante refletir acerca das especificidades do trabalho cênico que se desenvolve embasado no Sistema Stanislavski, enquanto uma série de procedimentos para a formação de atores, elaborado por Constantin Stanislavski (2017) em fins do século XIX, considerado pioneiro na área da pedagogia teatral.

### *1.2.1. Improvisação teatral no Brasil - a base conceitual de Stanislavski*

Ao buscar refinar nossa perspectiva com relação às bases teórico-metodológicas que sustentam a realização de nosso trabalho com o teatro de improvisação, façamos agora uma breve digressão a respeito dessa perspectiva no contexto brasileiro.

Como afirmado anteriormente, de forma geral, a improvisação teatral é compreendida como a forma de atuação que acontece de dois modos: o primeiro é a ausência de preparo prévio; o segundo, a ocorrência de algum fato inesperado como o esquecimento do texto por parte dos atores ou alguma intervenção da plateia. De forma específica, no entanto, a improvisação teatral define-se por meio da técnica e da linguagem escolhida, supondo a existência de bases conceituais que orientam o seu exercício (CHACRA, 2010).

No Brasil, as bases conceituais da improvisação teatral constituem-se por duas grandes matrizes improvisacionais.

A primeira está relacionada à perspectiva de trabalho com foco na improvisação que se desenvolve por meio da prática com o exercício corporal. Trata-se da tradição teatral italiana, da qual, em nosso país, temos como exemplo os trabalhos de Eugenio Barba e de Luís Otávio Burnier (DUTRA, 2015).

A segunda, por sua vez, refere-se à criação que se dá mediante à possibilidade de ampliação da reflexão subjetiva. Trata-se da tradição teatral russa, na qual se atrelam os trabalhos de Stanislavski e do brasileiro Augusto Boal (DUTRA, 2015).

Considerando os fundamentos do nosso trabalho, façamos então, uma breve reflexão acerca da base conceitual de improvisação, construída pelas propostas do ator, diretor e pedagogo teatral russo Konstantin Stanislavski (1989).

Por viver entre meados do século XVIII e século XIX, na Rússia, o autor testemunhou um momento de grande efervescência cultural, compondo a vanguarda artística que pretendia pensar as novas bases do teatro em Moscou. Apaixonado pela arte da atuação desde sua infância e insatisfeito com os modos tradicionais, segundo os quais eram formados os atores, propôs-se a investigar e a construir um sistema que pretendia propor a formação destes artistas. Com o objetivo de criar a verdade cênica, construiu sua hipótese de trabalho buscando a percepção e a mobilização, por parte dos atores, de elementos afetivos e corporais que seriam o centro de onde partiriam para a criação cênica que seria expressa no palco (STANISLAVSKI, 1989). Em suas palavras:

O meu “sistema” se divide em duas partes principais: 1) o trabalho interno e externo do artista sobre si mesmo, 2) o trabalho interno e externo no papel. O trabalho interno consigo mesmo consiste na elaboração de uma técnica psíquica que permite ao artista desencadear em si mesmo o estado criador [...]. O trabalho externo consigo mesmo consiste em preparar a máquina do corpo para personificar o papel e transmitir com precisão a vida interna deste (STANISLAVSKI, 1989, p. 539).

Com base nessa perspectiva, podemos pensar que parte do trabalho do ator, aqui entendido como aquele que se propõe à realização de um trabalho que se insere no escopo das artes cênicas, seja ele profissional ou amador, é refletir acerca de seus próprios sentimentos e questões individuais, bem como aquelas relativas ao contexto no qual está

inserido. Nesse sentido, ao reconhecer a arte teatral em sua função social, Stanislavski (1989) colocou-se contra o teatro de espetáculo que promoveria apenas o supérfluo, o divertimento vazio e o exibicionismo (DUTRA, 2015).

Em uma obra construída ao longo de trinta anos de pesquisa e experimentação, Stanislavski buscou delimitar a importância de determinados elementos para a construção de processos cênicos que tivessem como foco alcançar a expressão da realidade, não como ela é, mas como poderia ser. Ainda que alguns desses elementos tenham mudado, em função das muitas reformulações feitas pelo autor, destacam-se os elementos que se relacionam à sua perspectiva em relação ao trabalho com a improvisação: a imaginação, em que o "mágico se" ganha possibilidades de desenvolvimento, ou, dito de outro modo, propostas em que os atores são convidados a criar mobilizados pela conjunção subordinativa "se"; as circunstâncias dadas que delimitam o contexto de ocorrência da cena, as ações físicas dos atores e as concepções de interior/exterior, no que se refere à realidade psíquica e à realidade contextual (DUTRA, 2015).

Postos em prática, esses elementos encontram-se atrelados, materializando-se no exercício cênico, de modo que “a criação do artista não consiste somente no trabalho interno da imaginação, mas também na encarnação externa de seus sonhos. Converte, pois, o sonho em realidade...” (STANISLAVSKI, 1994, p. 105). Nesse sentido, a prática improvisacional seria a área que possibilitaria a experimentação das reflexões que cada sujeito constrói a partir de um determinado assunto (circunstâncias dadas) e dos sentimentos e experiências suscitados por ele. Escrito de outro modo, o atuante seguiria “[...] sua própria natureza criadora, influenciado pelo subconsciente, a intuição e a experiência. Estes últimos elementos seriam resgatados e estruturados pela imaginação. Cabe à improvisação colocá-los em prática” (DUTRA, 2015, p. 63).

Outro uso para a improvisação, em seu sistema, seria aquele atrelado aos processos de criação cênica. Ao ser proposta como metodologia de criação, no início dos processos de aprendizagem na área, o estudante seria introduzido às especificidades da linguagem cênica, por meio do convite para colocar-se em cena e criar, habituando-se a atuar de modo natural, a partir de seus sentimentos e imaginações (DUTRA, 2015).

### **1.3. Enlaçamentos entre teatro e educação**



Segundo Courtney (2010), a relação entre o teatro e a educação não é um objeto de reflexão recente. Desde a antiguidade, o teatro foi utilizado como importante instrumento educacional, chegando a ser considerado uma das mais importantes formas de instrução que contribuíram para a unificação dos diversos povos que constituíram o mundo grego.

Nesse contexto, essas conexões foram pensadas, especialmente por Aristóteles, que compreendia o exercício cênico como um processo de mão dupla, uma vez que mobilizava, em um mesmo momento, os atores (agentes atuantes) e os espectadores (agentes observadores), de modo que estes partilhavam um encontro com a realidade, empírica ou ficcional. Para o filósofo, o ato de observar constituía um processo cognitivo que estimulava o prazer da produção de um novo conhecimento (COURTNEY, 2010).

Durante grande parte da Idade Média, a relação entre o teatro e a educação esteve orientada pela perspectiva do filósofo grego Platão, segundo o qual o teatro não se prestaria a objetivos educacionais e sua função deveria ser bastante controlada e estar a serviço da transmissão de moralidades ao público. Por conceber o teatro como imitação da natureza, Platão o considerava impuro e perigoso, pois poderia transmitir à plateia, ou aos atores que encenavam uma peça, ideias e sentimentos considerados inferiores e perniciosos. Segundo Courtney (2010, p. 09):

Foi sobre essa base de turbulência que o teatro da Igreja Cristã se desenvolveu. Por cinco séculos, os Mistérios e Moralidade constituíram-se no único prazer intelectual das multidões. Escolas e livros [...] eram privilégios de poucos. Foi o teatro que propiciou às massas a sua educação.

Ao final do século XVI, durante o Renascimento, o teatro passou a compor os projetos de ensino das escolas europeias, servindo como instrumento para o ensino de Latim, linguagem e oratória. Nesse período, a relação entre o teatro e a educação esteve pautada pela perspectiva da instrumentalização, uma vez que o teatro era usado para o ensino de outras disciplinas, fosse por meio do desenvolvimento de encenações, fosse pelo estudo de textos dramáticos (COURTNEY, 2010).

A partir do século XVIII, com o desenvolvimento do pensamento romântico, a educação passou a ser pensada como processo fundamentalmente atrelado ao jogo infantil. Nesse contexto, considerava-se que “[...] o teatro escolar tem um efeito benéfico tanto

sobre o espectador quanto sobre o ator: exige grandes habilidades de memória, gesto e disciplina interna. A improvisação é de grande valor: ela molda os pensamentos mais íntimos e dessa forma os libera, desenvolvendo a imaginação” (COURTNEY, 2010, p. 16). Ainda assim, não houve consenso quanto à sua presença nos espaços escolares, dado o fato de que os atores e seus espetáculos teatrais também eram considerados más influências para a juventude.

Foi somente a partir da segunda metade do século XIX que a relação entre o teatro e a educação pôde ser retomada sem grandes controvérsias. Inicialmente, com base nas concepções de John Dewey (2010) acerca da aprendizagem que se dá por meio de experiências práticas, foi possível pensar em formas de conceber o papel do teatro na educação, enquanto espaço de experimentação física e criativa. Após a Segunda Guerra Mundial, o professor inglês Peter Slade (1978) deu início a um processo longitudinal de pesquisa, no qual buscou circunscrever a importância do teatro na educação, tendo em vista a especificidade das contribuições que seu exercício poderia possibilitar para o desenvolvimento infantil.

### *1.3.1. A perspectiva brasileira*

Em nosso país, podemos hipotetizar a possibilidade de pensar a relação entre teatro e educação desde a presença dos povos originários anterior à colonização portuguesa. Historiadores e estudiosos de cultura e educação descrevem que os indígenas buscavam transmitir conhecimentos diversos aos membros mais jovens das tribos em ritos e encenações míticas (NEVES, 2006).

Com a chegada dos colonizadores portugueses e a fundação da Ordem dos Jesuítas, o teatro, estruturado por meio de uma dramaturgia específica, foi utilizado como importante instrumento educacional. Seu principal objetivo era a transmissão da língua e a evangelização dos indígenas, e, posteriormente, dos povos escravizados que foram trazidos para o Brasil. Tal situação permaneceu quase imutável até meados do século XVIII, quando as escolas da Companhia de Jesus foram extintas do território brasileiro (NEVES, 2006).

No século XIX, com a chegada da família real, foram fundadas escolas que, em seus currículos, contavam com propostas instrumentais para o ensino de artes, que se reduzia à aprendizagem de geometria e de artes e ofícios. O teatro como arte isolada desapareceu da escola. Foi somente no século XX, com a criação do Movimento Escola Nova, encabeçado no Brasil por intelectuais como Anísio Teixeira e Mário de Andrade, que a arte passou a ser pensada no currículo escolar, como área do conhecimento que contribuiria para o desenvolvimento intelectual, cultural e estético dos estudantes (NEVES, 2006).

Assim, durante o século XX, com as mudanças estruturais que aconteceram em todas as áreas da vida humana, a arte passou a ocupar um lugar importante, especialmente nos espaços de educação, deixando de ser apenas matéria para fruição exclusiva das elites ou meio de ensinamento para os mais pobres, uma vez que “passou a compor o imaginário cotidiano e ser valorizada no seio da sociedade” (SANTANA, 2002, p. 247) como um todo.

Nesse contexto, na segunda metade do século, surgiu uma área que passou a estudar e a experimentar a especificidade da relação entre educação e teatro: o teatro-educação (COURTNEY, 2010). Em nosso país, a primeira experiência na área teria surgido nas escolinhas de artes fundadas por Augusto Rodrigues, tendo se expandido daí para escolas experimentais e colégios de formação para atuação no magistério. Desde então, busca-se o reconhecimento da experiência com a linguagem teatral na escola.

A partir do advento do teatro-educação, compreende-se o teatro como uma experiência que tem uma importância própria. Compreende-se, também, que, quando se trabalha com o teatro como uma disciplina, existem conteúdos e conhecimentos que devem ser ensinados, tais como iluminação, confecção de cenários, sonoplastia etc. Não se trata mais de trabalhar peças escolares como pretexto para ensino-aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas ou, ainda, para a "ilustração" de datas festivas do calendário escolar (SANTANA, 2002).

Do ponto de vista legal, o ensino de arte passou a fazer parte da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* em 1971, quando da promulgação da lei 5.692, que, em seu artigo sétimo, normatiza o que segue:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971, n.p)

Nesse período, ainda que o ensino de artes tenha se tornado obrigatório, por meio da disciplina Educação Artística, o país dispunha de pouca oferta de espaços formativos que pudessem habilitar profissionais para atuarem na área. Com o advento da lei, houve o desenvolvimento de programas de formação e licenciaturas em arte e, também, o aprofundamento das pesquisas acadêmicas que buscavam embasar as práticas na área. (SANTANA, 2002). Dentre elas, destaca-se a tradução para o português das obras de autores europeus como Peter Slade (1978) e Richard Courtney (1980/2010), expoentes do pensamento pedagógico que tinham como foco de seus trabalhos a intersecção entre as áreas do teatro e da educação.

Durante o período da Ditadura Militar em nosso país, é possível perceber um paradoxo entre a efervescência vivenciada pela arte teatral em um contexto de protesto e o fato de que a presença do teatro na escola esteve adormecida, passando a ser "desaconselhada", uma vez que as artes cênicas, de forma geral, foram consideradas como subversivas e censuradas. Segundo Garcia (2018), é possível questionar o motivo para tal ação, tendo em vista que o público frequentador de teatros era relativamente pequeno. Em suas palavras:

Ao acompanhar essa dinâmica da censura sobre as peças teatrais e as múltiplas reações do meio teatral, ambas sob pressão das demandas políticas da época, ainda que de maneiras diferenciadas, podemos nos perguntar por que uma manifestação artística com público restrito, foi considerada uma perigosa ameaça à segurança nacional? A essa pergunta aparentemente simples não há uma única resposta, mas ela deve ser cotejada a partir elementos como a interação entre elenco e plateia, havia naquele momento uma expectativa de aproximação entre eles, construída desde fins dos anos 1950; a formação do público jovem, sobretudo do estudante universitário, para a arte engajada; [...]. (GARCIA, 2018, p. 159)

Em diálogo com o autor, e pensando a especificidade do espaço escolar, seria possível indagar também o porquê o teatro não chegava nas escolas. E, ainda, ponderar por que havia uma grande resistência em acolher as diferentes linguagens artísticas nos documentos curriculares deste período?

Com o fim desse período, o movimento estudantil, atrelado aos professores de artes e aqueles pesquisadores que desenvolviam seus trabalhos em relação ao teatro-educação, influenciaram a elaboração do texto da *Lei de Diretrizes e Bases* de 1996 e também a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Artes* em 1997, nos quais o ensino de arte permanece sendo componente curricular obrigatório, sendo reconhecido e legitimado o trabalho com as suas quatro linguagens principais: artes visuais, dança, música e teatro, como se lê no texto da lei:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. ([Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017](#)) (BRASIL, 2017).

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. ([Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016](#)) (BRASIL, 2016).

Nesse contexto, segundo Koudela (2005), o ensino de teatro vem sendo pensado de modo que os fundamentos que configuram o terreno da pedagogia teatral contemporânea são constituídos por meio de uma intensa produção teórica na área, fruto da incorporação da arte enquanto área do conhecimento, nos documentos oficiais que regulam a educação em nosso país.

Para Cavassin (2008), os pressupostos que orientam a construção dessas produções e a atuação na área mudaram, passando de referenciais das áreas da psicologia e da educação, para uma área mais específica, com foco na história e na estética do teatro. Segundo a pesquisadora, na contemporaneidade, tais produções se articulam em torno dos seguintes eixos de estudo: o trabalho com os *jogos teatrais*, conforme elaborados por Viola Spolin; as *Peças Didáticas* de Bertold Brecht; o *Teatro do Oprimido* de Augusto Boal; o Teatro na formação de professores e o Teatro como ação cultural, havendo aí uma discussão de questões coletivas que demandam um olhar do poder público.

Por fim, convém ressaltar que ainda que nosso trabalho com o teatro se fundamente em uma perspectiva teórico metodológica específica, partimos do pressuposto de que nosso objetivo não é a formação de atores. Buscamos possibilitar a experimentação cênica no espaço escolar, de modo que regras e convenções técnicas da arte teatral sejam ensinadas na medida em que surgirem demandas, de forma orgânica e atreladas à solução

dos problemas cênicos que emergem quando os estudantes realizam propostas de improvisação.

Para além do trabalho com a linguagem artística propriamente dita, na oficina de teatro improvisacional existe, também, uma intenção educativa, de acolhida das novas gerações por parte dos mais velhos. Esta posição parte da compreensão da escola como uma instância que precisa oferecer a possibilidade, aos seus alunos, de ressignificarem sua herança cultural (ARENDDT 1961[2000, p. 247]). Por esse motivo, a principal característica da oficina é a escuta da palavra do adolescente, convidado a partilhar suas questões e, a partir dessa partilha, se engajar no fazer artístico.

## 2. A constituição subjetiva do adolescente contemporâneo

*O que está em questão é a subjetividade do sujeito, nos seus desejos, na sua relação com o seu meio, com os outros, com a própria vida. (Lacan, 1986)*

Este capítulo tem por objetivo buscar, na psicanálise de orientação lacaniana, elementos que permitam refletir a respeito dos impasses experimentados pelo adolescente.

### 2.1. A psicanálise como forma de pesquisa e de tratamento do mal-estar

Para compreendermos, embora de forma resumida, no que consiste a leitura proposta pela psicanálise de orientação lacaniana, cumpre narrar como ela foi construída.

A psicanálise estrutura-se teoricamente e como forma de tratamento e pesquisa, a partir do início do século XX, tendo como seu fundador Sigmund Freud. Formado médico, com especialização em neurologia, Freud trabalhou como pesquisador e clínico, passando a se interessar pela pesquisa e tratamento de infecções sintomáticas que não tinham origem orgânica em alguns pacientes (GAY, 1989).

Naquele momento histórico, tais pacientes eram diagnosticados como histéricos. Na área médica, a compreensão em relação a essa doença era a de que se tratava de uma farsa, a respeito da qual quase nada podia ser feito para além do tratamento padrão, feito por meio de banhos gelados, choques elétricos, terapia do sono etc.

Trabalhando com o importante clínico Josef Breuer, que vinha realizando o atendimento de uma paciente com diagnóstico de histeria, Freud pôde presenciar as potencialidades de uma forma de tratamento inédita, que vinha sendo experimentada por ele e era realizada por meio da conversa, a chamada *talking cure*. A partir daí, Freud passou a elaborar o edifício teórico-clínico da psicanálise e:

Em 1922, Freud definiu a psicanálise como:

1. Técnica: um procedimento que serve para investigar processos anímicos dificilmente acessíveis por outras vias;

2. Método: um método de tratamento das perturbações neuróticas, fundado nessa investigação;
3. Teoria: uma série de concepções psicológicas, obtidas por esse caminho que pouco a pouco foram se consolidando em uma nova disciplina científica. (HORNSTEIN, 1989, p. 20)

As principais concepções de Freud tratam de pensar a constituição psíquica dos sujeitos por meio da elaboração do conceito de inconsciente e por seu desenvolvimento psicosssexual.

A partir das especificidades de nosso trabalho, julgamos ser importante refletir acerca da distinção proposta por Freud (1986), em relação à realidade empírica e à realidade psíquica. Em correspondência mantida com Wilhelm Fliess, o autor pondera a respeito de tal distinção, partindo de uma necessária reformulação em sua teoria, tendo em vista que, naquele momento, suas observações clínicas não confirmavam suas concepções acerca do desenvolvimento das neuroses. Para Freud (1986), não há realidade no inconsciente, de modo que não é possível distinguir entre a verdade ou a ficção do material psíquico. Isso equivale a afirmar que a realidade psíquica, enquanto "distorção" que permite a abordagem do desejo do sujeito, mesmo não sendo material, também produz efeitos (LEANDRO; COUTO; LANNA, 2013).

O autor aborda a temática em diferentes trabalhos, e, ainda que a realidade interna e a realidade factual do mundo exterior sejam diferentes, ambas se articulam de forma dialética, constituindo o pano de fundo da existência dos sujeitos. “Assim, a realidade psíquica corresponde a uma realidade interna ao sujeito que é mediada por uma realidade externa, o que proporciona uma assimilação entre as representações do mundo exterior e interior” (LEANDRO; COUTO; LANNA, 2013, p. 28).

### *2.1.1. Identificação*

Freud (1921) compreende a identificação como processo que estrutura a construção dos laços afetivos de um sujeito, estabelecendo a mais primordial forma de ligação afetiva a um objeto. Na infância, as primeiras identificações acontecem quando a criança toma por modelo ideal um dos membros do casal parental, dessa forma construindo as bases para o desenvolvimento do processo de sua constituição psíquica.



Cumpramos ressaltar que, para o autor, o processo de tomar alguém como modelo ideal é ambivalente. Em relação ao genitor que está servindo de base para a identificação, a criança pode tanto sentir ternura quanto como vontade de eliminação. Para o autor, a dualidade de sentimentos pode ou não ser visível. O que se percebe é: “[...] que a identificação se empenha em configurar o próprio Eu à semelhança daquele tomado por “modelo” (FREUD, 1921, p. 62).

Mais tarde, existiriam ainda duas outras formas de identificação: a identificação que se dá por meio da introjeção ao objeto e a identificação a um traço do objeto.

A identificação que se dá por meio da introjeção do objeto consiste no processo por meio do qual o sujeito deseja se tornar igual a pessoa que anteriormente era um objeto amado, em uma ligação objetual libidinoso. A título de exemplo, podemos citar o processo no qual a menina introjeta seu primeiro objeto de amor, a mãe, passando a querer ser como ela.

A identificação a um traço do objeto é um processo por meio do qual, em um primeiro tempo, o sujeito destaca um detalhe de uma pessoa em posição de liderança e se identifica a ele. Posteriormente, junta-se a outras pessoas que sofreram o mesmo processo, formando um grupo ligado por meio da percepção de algo afetivo em comum (FREUD, 1921). Um exemplo são os fã clubes, as torcidas organizadas etc.

Após a morte de Sigmund Freud, a teoria psicanalítica passou por mutações. Alguns de seus conceitos foram revisados e aprofundados, outros foram criados e muitas articulações teóricas puderam ser feitas, uma vez que a psicanálise se constitui enquanto teoria por meio de sua prática. Consideramos Jacques Lacan como um dos principais expoentes do pós-freudismo.

## **2.2. Conceitos operatórios para a leitura do mal-estar humano**

Lacan começou seu ensino em meados da década de 1950, tendo a busca de restabelecer o rigor freudiano como eixo principal de sua pesquisa. Atuando até então na Sociedade psicanalítica de Paris, o autor começou a perceber o que chamou de uma “confusão” quanto à leitura e à compreensão que os psicanalistas e os institutos de psicanálise vinham realizando acerca da obra freudiana.

A esse respeito, ao inaugurar seu primeiro seminário, realizado entre os anos de 1953 - 1954, o autor afirma que: “Quando, neste instante [...] se observa a maneira pela qual os diversos praticantes da análise pensam, exprimem, concebem a sua técnica, dizemo-nos que as coisas estão num ponto a que não é exagerado chamar a confusão mais radical” (LACAN, 1986, p. 19). Nesse sentido, e buscando restabelecer os princípios do edifício teórico psicanalítico em articulação com seus aspectos técnicos e de pesquisa, Lacan (1986) propôs “um retorno” a Freud. No que segue, destacamos como o psicanalista francês releu alguns conceitos.

### 2.2.1. *Complexo de Édipo*

Em sua primeira clínica, orientada pela perspectiva estruturalista, o autor coloca acento na dimensão simbólica da estruturação do inconsciente. Segundo sua leitura, o inconsciente é formado por situações complexas e organizadas que permitem a compreensão do sujeito em suas especificidades, sendo o *Complexo de Édipo* um dos mais importantes modelos dessa estruturação. Convém sublinhar que, para Lacan (1986), esse modelo é ambíguo e comporta muitas problemáticas, não sendo possível resumi-lo a forma clássica que acentua a atração sexual pela mãe e a rivalidade com o pai. Para além disso, trata-se de entender que:

Esse esquema deve ser mantido como essencial, porque ele é, [...] verdadeiramente fundamental, não somente para toda compreensão do sujeito, mas também para toda realização simbólica, pelo sujeito, do isso, do inconsciente - o qual é um si-mesmo e não uma série de pulsões desorganizadas, como uma parte da elaboração teórica [...] tenderia a fazer supor quando se lê nela que só o eu tem no psiquismo uma organização. (LACAN, 1986, p. 82)

Dito de outra forma, é por meio da célula inicial estruturada pelo Complexo de Édipo, em que se decide a assunção do sexo, que o sujeito pode ser reconhecido enquanto emissário de uma função na ordem das relações simbólicas, de modo que “[...] a situação do sujeito [...] é essencialmente caracterizada pelo seu lugar no mundo simbólico, ou, em outros termos, no mundo da palavra.” (LACAN, 1986, p. 97).

É importante frisar que, desde Freud, a puberdade (entrada na adolescência) marca um período de reatualização dos processos edípicos instaurados na infância. Assim sendo,

salientamos a importância dela enquanto momento que nos ajuda a analisar a articulação dos movimentos que possibilitam a inscrição simbólica, marcando a rearticulação do jogo de forças do sujeito e de seu meio histórico e cultural.

### 2.2.2. *Inconsciente Freudiano*

Outro ponto que nos interessa refletir a respeito é o desenvolvimento feito por Lacan a respeito do axioma: “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”, axioma este que foi desenvolvido a partir da hipótese da existência do inconsciente tal qual postulada por Sigmund Freud.

O inconsciente freudiano se define inteiramente pelo recalque, o que levou Freud a asseverar, em 1915, que: "A teoria da repressão é a pedra angular sobre a qual repousa toda a estrutura da psicanálise". (FREUD, 1914b[1980, p. 26]). Introduzido como causa da divisão psíquica e como processo por meio do qual as representações de desejo são expulsas do campo da consciência, vindo a inscrever-se no campo do inconsciente, a força de sua ação não torna uma representação inócua e inativa; ao contrário, garante a sua indestrutibilidade ao torná-la inacessível à consciência. (BARATTO, 2009, p. 81).

Tentando dar uma formulação mais rigorosa às primeiras elaborações freudianas, para Lacan, a palavra deveria ser tomada como ponto central de reflexão, referindo-se ao fato de que a relação sustentada pela linguagem, que se dá entre o sujeito e o Outro, é “uma estrutura essencial da constituição humana”. (LACAN, 1986, p. 67).

Nesse sentido, Lacan concebeu a palavra enquanto terceiro elemento e fator fundamental da relação inter-humana que se estabelece no contexto da investigação psicanalítica. Tal relação acontece pela interação que se realiza entre o eu do sujeito e o eu do sujeito analista, buscando-se o desvelamento/revelação da verdade do sujeito que está eclipsada nessa conjunção.

### 2.2.3. *Sujeito do Inconsciente*

Convém ressaltar que o *sujeito* psicanalítico difere do *eu*, entre outras coisas, por ser apenas uma de suas partes. Para Lacan (1986, p. 21), uma vez que a psicanálise se

interessa por compreender aspectos singulares de um sujeito, seu “[...] interesse, a essência, o fundamento, a dimensão própria [...], é a reintegração, pelo sujeito de sua história até os seus últimos limites sensíveis, isto é, até uma dimensão que ultrapassa de muito os limites individuais”. Podemos compreender que esse ultrapassamento diz respeito à compreensão do eu enquanto instância imaginária que termina por dificultar a integração do sujeito. Em suas palavras:

É a partir da função imaginária que podemos conceber e explicar o que é o ego na análise. Não digo o ego na Psicologia, onde ele é função de síntese, mas o ego na análise, função dinâmica. O ego se manifesta como defesa, recusa. Aí está inscrita toda a história das oposições sucessivas que o sujeito manifestou à integração daquilo a que se chamará em seguida na teoria [...] suas pulsões, as mais profundas e as mais desconhecidas. Em outros termos, nesses momentos de resistência [...] apreendemos aquilo através de que o movimento mesmo da experiência analítica isola a função fundamental do ego, o desconhecimento. (LACAN, 1986, p. 67)

Considerando isso, seria importante refletir, mesmo que brevemente, acerca dos processos de causação do sujeito, a saber, a *alienação* e a *separação*.

Segundo Laurent (1997), os processos de alienação e separação surgem no ensino de orientação lacaniana como marcas de uma ruptura. Se anteriormente Lacan trabalhava com uma perspectiva que se apoiava na linguística e no estruturalismo, a partir de seu seminário de 1964, passa a se orientar pelas concepções da lógica formal. Para ele, a psicanálise freudiana emprestava metáforas energéticas da mecânica vigente no século XIX, o que precisaria ser revisto à luz de uma posição formal condizente com a ciência do século XX.

Nessa perspectiva, para tentar definir o processo de alienação, Lacan retomou os conceitos de sujeito e do Outro:

[...] definindo o Outro como o “lugar em que se situa a cadeia significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito” (LACAN, 1964, p.193-194). Esta definição liga o Outro e o sujeito de um modo que constitui claramente, uma alienação: o sujeito como tal só pode ser conhecido no lugar ou *locus* do Outro. Não há meios de se definir um sujeito como consciência de si. [...] De fato, não podemos conhecer a nós mesmos como sujeitos: não existe autoconsciência de nós: somos obrigados a nos conhecer por meio dos outros. (LAURENT, 1997, p. 34)

Há que se considerar, no entanto, que, como seres faltosos, sempre haverá um resto que não se inscreverá. Esse resto representa o que é da ordem da pulsão e, portanto, está indissociavelmente atrelado à constituição subjetiva de cada sujeito.

O processo de *alienação* acontece quando o sujeito se inscreve em seu contexto social, por meio da linguagem. Ocorre na medida em que ele se identifica com um significante, que o representará para um outro significante. Por exemplo, um sujeito pode se alienar ao significante “adolescente rebelde” e, ao fazê-lo, passar a agir do modo como julga que, em seu grupo social, esse significante é compreendido. Esse processo pode vir a petrificar os sujeitos (LAURENT, 1997). O instante da *separação*, por sua vez, completa o processo de constituição subjetiva quando o sujeito se desgruda desse significante primeiro, podendo se abrir para novas experiências.

Posto isso, na sequência, abordaremos os conceitos de *fala plena* e *fala vazia*, discutindo como foram operatórios para esta pesquisa.

#### 2.2.4. *Fala plena*

*Essa criança, nós a vemos prodigiosamente aberta a tudo que o adulto lhe traz do sentido do mundo. Será que nunca se reflete sobre o que significa, no que diz respeito ao sentimento do outro, essa prodigiosa permeabilidade a tudo que é mito, lenda, conto de fada, história, essa facilidade em se deixar invadir pelos relatos? (LACAN, 1986, p. 62)*

Em seu ensino, refletindo acerca das questões que se referem à especificidade do conceito de resistência em psicanálise, Lacan (1986) propõe-nos pensar a respeito das funções das palavras. Como afirmado anteriormente, a constituição dos sujeitos está indissociavelmente ligada à relação que se estabelece com o Outro. Isso significa compreender que tal relação só pode se desenvolver por meio da mediação das palavras, sendo importante considerar que, para o autor, existiriam duas formas de sua manifestação: a *palavra plena* e a *palavra vazia*. Segundo suas palavras:

[...] aquilo a que somos levados por essa consideração não será aquilo que parti no meu relato sobre as funções das palavras? à saber, à oposição da palavra vazia e da palavra plena, palavra plena na medida em que realiza a verdade do sujeito, palavra vazia em relação aquilo [...] em que o sujeito se perde nas maquinações

do sistema de linguagem, no labirinto dos sistemas de referência que lhe dá o estado cultural em que, mais ou menos, toma parte. (LACAN, 1986, p. 63)

Em outras palavras, para o autor, a *palavra vazia* é aquela que se institui enredada no contexto histórico-cultural imediato, prescindindo daquilo que há de mais específico, de mais verdadeiro para um sujeito. Trata-se de algo que se passa no registro do imaginário, considerando-se os processos identificatórios pelos quais o sujeito se aliena na linguagem, tornando-se objeto. São as palavras que sustentam e articulam as relações cotidianas entre o eu e os outros, uma vez que se repetem enquanto ladainha, sem que nada significativo seja dito. Para o autor, a *palavra vazia* estabelece-se no plano do comunicado, tendendo, em última instância, à concordância a respeito do objeto. (LACAN, 1986; SALES, 2004)

A *palavra plena*, por outro lado, constitui-se enquanto realização da verdade do sujeito, para além da estrutura atual do seu eu. Ela elabora-se por meio do registro simbólico e traz como lastro a história própria do sujeito. É a *palavra plena* que possibilita o reconhecimento de um pelo outro, visto que, em sua especificidade “[...] a palavra liga entre os sujeitos esse pacto que os transforma, e os estabelece enquanto sujeitos humanos [...]” (LACAN, 1986, p. 129). Nessa perspectiva, a palavra sustenta o plano do reconhecimento e contribui para a desalienação do sujeito.

Neste sentido, é importante considerar a especificidade do contexto no qual se articulam esses conceitos, tendo em vista o fato de que nosso trabalho se insere na área da educação. Em acordo com Lacan (1986), sustentamos a perspectiva de um trabalho que não supõe a intelectualização doutrinária. Entendemos que a possibilidade de construção de espaços de *fala plena* na escola se dá mediante ao reconhecimento dos estudantes como sujeitos. Isto significa dizer que nosso papel como educador passa por um processo de causar o desejo de que os alunos possam falar e se implicar nessa fala.

### 2.2.5 Destinos da pulsão

Para Freud (1915), o conceito de pulsão articula-se em torno de determinados termos, como o impulso, a meta, a fonte e o objeto da pulsão. O impulso é a própria força propulsora e a meta a sua satisfação, sendo ambos os características gerais de toda pulsão. A fonte da pulsão seria o processo somático, cujo estímulo é representado na psique. O

objeto da pulsão tem caráter variável, “Ihe sendo subordinado apenas devido à sua propriedade de tornar possível a satisfação” (FREUD, 1915[2010, p. 58]). Sendo variável, o objeto pode inicialmente ser uma parte do corpo do sujeito, tornando-se um objeto externo, de acordo com as mudanças que o circuito da pulsão vai sofrendo ao longo de sua vida.

Fazendo referência a Freud (1915), Andrade (2008) define a pulsão como a energia psíquica que impulsiona a vida humana. A pulsão engendra-se por meio da inserção dos sujeitos no mundo da linguagem, quando ocorrem operações que recortam o corpo, transformando o que antes era somente “corpo biológico”, em corpo pulsional/desejante. Dito de outro modo, quando, por exemplo, a mãe atende seu bebê e se relaciona com ele por meio de brincadeiras e carinhos, vai deixando marcas psíquicas que orientarão suas formas de ser e de se relacionar com o mundo (ANDRADE, 2008).

Consideramos importante salientar que “Uma ligação particularmente estreita da pulsão ao objeto é qualificada como "fixação" do mesmo. Ela ocorre com frequência nos períodos iniciais de desenvolvimento pulsional e põe termo à mobilidade da pulsão, ao se opor firmemente à dissolução do laço” (FREUD, 1915[2010, p. 59]). Isso equivale a compreender que, em algumas situações, os sujeitos têm fixados os seus objetos de satisfação pulsional, o que dificultaria o estabelecimento de novos laços, ou mesmo, uma modificação deles.

Ao questionar-se a respeito do que pode o sujeito fazer com essa força constante, Andrade (2008) retoma os destinos da pulsão, tal como sistematizados por Freud (1915): a *reversão*, o *retorno ao próprio eu*, o *recalcamento* e a *sublimação*. Dentre esses, interessa-nos refletir a respeito das especificidades dos dois últimos.

No caso do recalcamento ou da repressão, trata-se de um processo que busca tornar inoperante a energia da pulsão. Esse processo transforma em desprazer o que seria o prazer envolvido na satisfação pulsional. Já a sublimação consiste em um processo no qual o sujeito consegue satisfazer suas pulsões, obtendo prazer de maneira dessexualizada. A energia sexual é transformada em obra (ANDRADE, 2008).

Nesse sentido, o sujeito está sempre sendo mobilizado por essa energia constante que busca um objeto para sua satisfação. No caso da sublimação, tal satisfação acontece

por uma reorientação da energia psíquica para a realização de produções que se inscrevem em diferentes áreas da cultura, como nas artes ou na ciência.

Assim sendo, podemos dizer que, em uma oficina de teatro improvisacional, os participantes são convidados a transcender o recalçamento como destino da pulsão, conquistando a possibilidade de sublimação.

### *2.2.6 A constituição da fantasia*

Na teoria freudiana, a fantasia estabelece-se como “estrutura” de mediação entre a realidade psíquica e a realidade factual que se dá em função do laço social. Ao tratarmos esse conceito do ponto de vista da psicanálise, estamos nos referindo à vida imaginária de um sujeito, segundo a qual ele constrói e representa sua história para si mesmo. “Isto significa que a realidade precisa ser investida pelo sujeito para ser significada e é a fantasia que o permite” (LEANDRO; COUTO; LANNA, 2013, p. 29). Em outras palavras, a constituição da fantasia refere-se a um processo cuja função é permitir ao sujeito a elaboração singular dos fatos que ocorrem ao longo de sua história de vida, atribuindo-lhes um determinado significado.

Cumprе ressaltar que a fantasia não se estabelece enquanto elaboração aleatória. Trata-se de um processo que se constitui como forma de manifestação dos desejos inconscientes do sujeito, em uma sutura com a realidade externa, buscando significá-la.

Em outras palavras, a realidade psíquica é uma construção capaz de abrigar o desejo na mesma medida em que o toma como causa das associações das representações possíveis à sua realização e toda esta atividade é mediada pela fantasia. É a fantasia que alinha as representações pelo recurso do sentido, permitindo que toda esta associação seja traduzida pelo regime da história do próprio sujeito (LEANDRO; COUTO; LANNA, 2013, p. 31-32).

Nesse sentido, Jorge (2010) refere-se à perspectiva lacaniana a respeito da fantasia não mais como função mediadora entre a realidade psíquica e a realidade externa, mas como uma oposição que se dá entre os conceitos de fantasia (enquanto operação que agrega aspectos imaginários e simbólicos que constituem a realidade psíquica do sujeito) e o conceito de Real, que se refere a tudo aquilo que escapa à simbolização. Dessa forma:



“[...] só existe realidade psíquica para o sujeito falante, já que a realidade dita objetiva ficou perdida para sempre” (JORGE, 2010, p. 147).

Posto isso, interessa-nos pensar em que medida a psicanálise de orientação lacaniana nos possibilita apreender o que é da ordem da especificidade da passagem adolescente, em suas descobertas, interrogações e desafios. Para tanto, cumpre entender, ainda que intuitivamente, o uso central que essa teoria dará à noção de falta, furo, incompletude, vários nomes utilizados para aludir à dimensão do Real.

### 2.3. A passagem do adolescente

Pensar a adolescência por meio da teoria psicanalítica demanda consultar autores mais contemporâneos, na medida em que nossos autores de referência, tanto Freud quanto Lacan, não se propuseram a construir teorias específicas a respeito desse período da vida humana.

Freud (1905) chega a incluir uma reflexão a respeito dos efeitos da puberdade sobre o sujeito. Segundo o autor, nesse momento, que se segue a um período de latência da sexualidade infantil, haveria a atualização do *Complexo de Édipo*. Tal processo, constituído primeiramente na infância, estaria articulado em torno dos movimentos de identificação e de escolha de objeto. Seria nessa fase que os sujeitos se veriam, pela primeira vez, confrontados com a diferença entre os sexos, com a lei paterna e com o complexo de castração.

De fato, a concepção psicanalítica atual de adolescência teve origem na leitura que tanto Freud quanto Lacan fizeram de uma peça de teatro, ainda que tal leitura seja referenciada de forma bastante concisa na obra de ambos os autores. Trata-se da peça teatral *Despertar da primavera*, escrita pelo dramaturgo alemão Frank Wedekind dez anos antes da publicação de “A interpretação dos sonhos”, em 1890: “acossados por excitações sexuais e sem um saber ético a respeito, manifestam seu conflito psíquico com a angústia diante da impossibilidade da elaboração significante.” (RAMÍREZ, 2014, p. 10)

Ao privilegiar o que chama de “furo no real”, para Lacan (2003), a peça *Despertar da primavera* apresenta a complexidade da entrada na adolescência, partindo do suposto de que nesse momento os sujeitos se veem frente a frente com aquilo que acontece quando se

desperta do sonho. Nesse período, esse furo configura-se pelo despertar da sexualidade que confronta o jovem, convocando-o a inventar uma resposta para esse enigma.

Em sua dimensão social, a adolescência tem se distendido no tempo, de modo que talvez possamos pensar que, na contemporaneidade, ela não encontra um marco que delimite seu término. Em geral, as falas dos adolescentes indicam que é um período da vida marcado por uma forte ambivalência. Por um lado, percebe-se que os jovens sentem a necessidade do outro para que seus processos de reconfiguração identitária aconteçam. É isso o que torna possível um intercâmbio entre as gerações e a manutenção do laço social. Por outro lado, as ações do adolescente buscam o afastamento e a negação de suas primeiras identificações, construídas em torno das figuras parentais, para que, dessa forma, seja permitido aos sujeitos a construção de uma história própria. (RASSIAL, 1997, 1999; JEAMMET, 2005, 2007).

O adolescente está sempre confrontado, se não a uma pane, ao menos a um risco de pane, porque ele deve de novo, e precisamente no a posteriori, realizar uma série de operações fundadoras, cuja efetivação infantil está recolocada na ordem do dia. Da identificação estrita ou familiar à identificação geral no social, há um hiato que exige do sujeito uma operação de múltiplas faces [...]. (RASSIAL, 1997, p. 40)

### **2.3.1. Corpo/sexualidade**

Jean Jacques Rassial (1999) postula a existência de duas hipóteses, segundo as quais podemos pensar a adolescência na perspectiva da psicanálise, a saber: 1) a adolescência como atualização do complexo de Édipo e 2) a adolescência como momento crucial da formação da personalidade.

A primeira hipótese refere-se à perspectiva derivada das ideias de Freud e se organiza em torno da concepção de atualização das experiências vividas na primeira infância, sendo a orientação adotada pela maioria dos trabalhos desenvolvidos na área. A segunda, advém das pesquisas contemporâneas em psicanálise e compreende a adolescência como um período importante para a constituição subjetiva, uma vez que aí se assentariam as bases para as escolhas adultas e, também, para o seu questionamento. Em suas palavras: “O adolescente assinala as contradições do discurso do adulto” (RASSIAL, 1999, p. 13).

Ainda que, tal como aconteceu na primeira infância, a percepção que o sujeito tem de seu corpo se mantenha sustentada pelo olhar do Outro, na adolescência, acontece uma reestruturação dessa captação. Se, até então, os pais encarnavam um Outro absoluto, sendo os “referentes últimos das palavras” e constituindo-se como sustentação do olhar do sujeito, nesse momento, eles passam a ser substituídos por um Outro que agora é semelhante, objeto e talvez pertencente a outro sexo. (RASSIAL, 1999).

Para o autor, o sujeito encontra-se em uma posição ambígua, sendo ao mesmo tempo sujeito e objeto do desejo. Assim, tal processo não poderia ser compreendido apenas por meio da leitura que o vê como uma atualização da imagem corporal constituída na infância, sendo então necessário pensar em uma mudança da ordem de valoração do corpo. A genitalidade passa a ocupar uma posição dominante. As mudanças físicas concretas excedem tanto a capacidade de simbolização do sujeito quanto sua integração em uma imagem já constituída anteriormente. Em suas palavras: “A adolescência é o momento privilegiado onde, encontrando a sexualidade não mais como o próprio de um adulto diferente, mas como o que organiza à sua nova posição, o sujeito deve responder com os meios de que dispõe” (RASSIAL, 1999, p. 20).

Nesse sentido, a sexualidade no adolescente esbarra na “atualização” do *Édipo* e, portanto, em seus entraves. Assim, duas respostas são possíveis: uma que se apoia no narcisismo e lê a homossexualidade nesse período como uma “saída” que diminuiria o conflito gerado por essa atualização, por meio do estabelecimento de um registro fraternal com o Outro e a outra que seria a precipitação na relação sexual, entendida como lógica organizadora das relações intersubjetivas. “Nesta tendência, o corpo próprio é oferecido ao mesmo tempo como objeto possível do desejo e como significante que suportaria a relação com uma nova encarnação do Outro” (RASSIAL, 1999, p. 24).

Isso significa compreender que o sujeito adolescente transita, de um lado, por um caminho que busca o reconhecimento por meio do olhar daqueles que lhe são próximos e, de outro, por uma busca de ensejo que lhe permita se “conformar” aos modelos socialmente aceitos.

Assim, podemos dizer que, na adolescência, acontece um segundo processo de identificação que reorienta o primeiro deles, ocorrido na infância mítica do sujeito. Ao retomar as propostas freudianas, Lacan (1961) articula o processo de identificação a algo

que se dá em função do significante. Trata-se de um processo de amarração, no qual um determinado significante passa a servir como espaço operatório para o psiquismo, permitindo a construção de novas significações para o sujeito (SOUZA, 2014).

Ao realizar mais do que uma atualização, a adolescência refere-se ao que só acontece depois, em função, mas não só, do *Estádio do Espelho*. Se na infância o sujeito situa-se em relação ao verbo ser, na adolescência ele passa a situar-se em relação ao verbo ter.

Em um primeiro momento, o sujeito deseja ser o objeto de amor da mãe, a qual, por sua vez, por meio das pulsões escópicas e de voz, permite ao infante que ele se perceba enquanto um, inteiro, recortado dos demais. A constituição subjetiva vai acontecendo em função dos objetos pulsionais que vão sendo propostos. Assim, a primeira identificação sexual se constitui enquanto ser homem ou ser mulher. (RASSIAL, 1999).

No segundo momento, ao se situar em relação ao verbo ter, a identificação é retomada e o sujeito passa a se reconhecer enquanto identificado ao ser homem ou ser mulher, articulando sua escolha de objeto e sua pertença a um determinado grupo. Escrito de outro modo, na adolescência, o sujeito deixa de querer ser o objeto de amor dos pais, partindo para a busca de ter o próprio objeto. Nas palavras de Ramirez (2014, p. 13):

Por isso se ativa o momento de concluir sob a forma da produção da adolescência como sintoma da puberdade, ou seja, como resposta sintomática para essa compreensão puberal do acontecimento sexual infantil incompreendido, e que pode equivaler a uma fantasia remetida à infância para interpretar alguma moção pulsional edípica, na qual aparece um Outro gozador, que injeta no sujeito a sexualidade, ao colocá-lo como instrumento do seu gozo e de um saber sexual inédito que pode, por sua força traumática, permanecer reprimido, porém fixado no sujeito. Disso decorre que na puberdade a sexualidade, sempre traumática, produza um buraco no real do sujeito.

Por fim, compreendemos a passagem adolescente como o momento em que o sujeito se vê convocado a “acordar” do seu sonho de infância, reconfigurando seus processos identificatórios. É o momento em que ele passa a ser questionado a respeito de sua inscrição na ordem simbólica e a respeito do furo que a sexualidade encarna, enquanto inscrição que acontece no real do corpo. Trata-se de interrogações em relação às quais ele precisa inventar suas próprias respostas, sabendo-se ser faltoso, cuja completude da satisfação sempre será inacessível.

## 2.4. O mal-estar contemporâneo e as novas formas de constituição subjetiva

Ao considerar a especificidade das concepções que se elaboram no escopo teórico da psicanálise, o mal-estar pode ser pensado, de modo geral, por meio das relações que o homem estabelece com os sentimentos de felicidade e de infelicidade. Já no início do século XX, Freud (1930) pensava essa questão tendo em vista ser frequente a impressão segundo a qual as pessoas usam falsas medidas para estabelecer os autênticos valores da vida humana. Em suas palavras:

A vida, tal como nos coube, é muito difícil para nós, traz demasiadas dores, decepções, tarefas insolúveis. Para suportá-la não podemos dispensar paliativos. [...] Existem três desses recursos, talvez: poderosas diversões, que nos permitam fazer pouco de nossa miséria, gratificações substitutivas, que a diminuem, e substâncias inebriantes, que nos tornam insensíveis à ela. (FREUD, 1930/2010, p. 28)

Levando em conta o capitalismo contemporâneo como contexto de ocorrência onde se dá essa relação e, ainda, a adolescência como momento de passagem que enfocamos nesta pesquisa, acreditamos ser importante retomar o que o autor nos afirma, quando pensa o mal-estar ou a infelicidade, em suas diferentes formas de expressão.

Para Freud (1930), o mal-estar dos seres humanos pode ser configurado de três formas. Aquele que está relacionado à passagem inexorável do tempo e à percepção de finitude que vai sendo construída na inter-relação com o envelhecimento do corpo. O mal-estar que pode se estabelecer em nossa relação com o meio externo, o contexto histórico-cultural no qual estamos inseridos e, ainda, o mal-estar que pode surgir nas relações com outros seres humanos.

Lacan lê o mal-estar contemporâneo propondo que o contexto capitalista se estrutura também enquanto discurso e, portanto, transforma-se em uma forma de ordenação da realidade, dos laços sociais e de suas práticas, além de sua política e das formas de prazer que os sujeitos estabelecem para si. Há que se considerar que a lógica do discurso capitalista está em dissonância com os quatro discursos estruturados pelo autor, a saber: o discurso da histérica, o discurso do mestre, o discurso do universitário e o discurso do analista. (LACAN, 1969-1970; 1972; 1972-1973).

De forma geral, esses discursos orientam-se pela lógica do princípio de castração, no qual o sujeito é confrontado com a impossibilidade de satisfação de seus prazeres imediatos. No caso do discurso capitalista, haveria outra economia libidinal, posto que os objetos de gozo dos sujeitos são transformados em objetos de consumo, mercadorias; cujo usufruto é constante e sem limites (SILVA, 2017).

A estruturação do discurso capitalista incide sobre a constituição dos sujeitos adolescentes na medida em que eles se veem confrontados com uma situação de fragilidade dos laços sociais. Se, por um lado, sua constituição subjetiva é orientada por uma lógica na qual tudo é passível de ser “resolvido”, por meio da atividade de compra e venda, em um fluxo de intensa velocidade como acontece por meio das novas tecnologias informacionais; por outro lado, impera a lógica da violência, expressa nas situações de machismo, de racismo, de homofobia, na miserabilidade e na falta de oportunidades.

Essa lógica da violência é sustentada por uma perspectiva na qual o sujeito se vê colocado frente à impossibilidade de encontrar formas substitutivas para suas pulsões agressivas. Junta-se a isso a massificação das formas de comunicação que veem nas estratégias da Indústria Cultural um modo de lucratividade que cria uma falsa identidade universal e particular, que impede o sujeito de se identificar com os outros, passando a identificar-se com objetos passíveis de serem descartados e novamente consumidos. Para Silva (2017, p. 102): “Isso acontece porque o capitalismo destrói o capital simbólico, que não se reduz ao estoque de saberes transmitidos, mas inclui os valores, estéticos, morais e religiosos. São eles que permitem dar sentido às atribuições dos sujeitos ou compensá-las [...]”.

Por fim, parece-nos que evitar totalmente o mal-estar em nossa sociedade é algo irrealizável, posto que não há como “escapar” às vicissitudes e às contrariedades que advêm das relações que os sujeitos estabelecem com seu corpo e à passagem do tempo, com o contexto no qual estão inseridos e entre si. No entanto, também parece inevitável que a busca da felicidade se mantenha, ainda que suas formas de alcance possam variar. Assim, nas palavras de Freud (1930, p. 40-41): “No sentido moderado em que é admitida como possível, a felicidade constitui um problema da economia libidinal do indivíduo. Não há aqui, um conselho válido para todos; cada um têm que descobrir sua maneira particular de ser feliz”.

### 3. Os caminhos da pesquisa

Este capítulo destina-se a partilhar os modos por meio dos quais a pesquisa foi realizada, bem como apresentar o *corpus* dela resultante. Cumpre ressaltar que a idealização do projeto de oficinas, sua realização e a pesquisa que daí resultou foram feitas pela mesma pessoa, que assume os papéis de professora, diretora de teatro e de pesquisadora. Assim, por se tratar de uma pesquisa participante, no que segue, as vozes da professora e da pesquisadora coabitam na narrativa da experiência vivida e em sua análise.

#### 3.1 O local da pesquisa

A pesquisa foi realizada na *Escola Municipal (EMEF) Desembargador Amorim Lima*, localizada no distrito do Butantã, a 21 quilômetros de distância do centro da Cidade de São Paulo-SP. O distrito consiste em um território na Zona Oeste da cidade no qual o Índice de Desenvolvimento Humano, expresso no *Atlas do Trabalho de Desenvolvimento do Município de São Paulo*, é considerado muito elevado (SECRETARIA MUNICIPAL DO DESENVOLVIMENTO, TRABALHO E EMPREENDEDORISMO DE SÃO PAULO - SDTE, 2000). No local, convivem pessoas de classes sociais heterogêneas.

A região é composta por áreas bastante arborizadas, entre as quais destacamos a *Praça Elis Regina* e a *Praça da Vaca*, por comporem nosso projeto como espaços de trabalho, uma vez que, por falta de espaço físico adequado, nem sempre foi possível realizar as atividades propostas pela oficina nas dependências da escola. O distrito conta ainda com vários espaços de educação formal. Desses, destacamos o *CEU Butantã - Elizabeth Gaspar Tunala*, por se constituir também como polo cultural, oferecendo atividades diversas como sessões de cinema e de teatro. Além disso, o *CEU* sedia a *Mostra de Teatro nas Escolas*, promovida, desde o ano de 2015, pela *Diretoria Regional de Educação do Butantã - DRE BT*. Juntamente com o grupo de teatro, participamos dessa mostra desde sua fundação.

A escola está localizada em um dos vinte bairros que compõem o distrito, mais especificamente a Vila Indiana. Foi fundada em 1956, como primeira escola autônoma

dessa vila, em um prédio e endereço diferentes dos quais está situada hoje, recebendo, em 1968, o nome e o endereço onde estudam os alunos do ensino fundamental de 1º ao 9º ano desde então. No ano de 2019, a escola atendia a 26 turmas, com uma média de 910 estudantes, entre os períodos matutino e vespertino.

Localizada ao lado da Universidade de São Paulo, a escola passa a ter uma história singular com a chegada da Professora Ana Elisa de Siqueira, que atua como diretora desde 1996. Quando chegou à escola, ela encontrou um cenário de altos índices de evasão escolar e de violência, que refletia a mesma violência presente entre os grupos das comunidades do bairro da Vila Gomes e da comunidade da São Remo. Com uma proposta de articulação entre a escola e as comunidades do entorno, de modo a criar uma cultura escolar, em que todos pudessem ser acolhidos, a escola começou a receber os familiares, que passaram a organizar atividades culturais diversas e os alunos mais velhos a realizar atividades de monitoria no contraturno escolar. Naquele momento, a escola conseguiu parcerias e apoios financeiros externos, como dos *Institutos Pichon-Rivière* e o Veredas, que realizaram intervenções na escola e os Projetos Crer para Ver, da Fundação Abrinq e, também, da Fundação Camargo Correia, que permitiram que uma série de melhorias fossem realizadas (AMORIM LIMA, 2015).

A partir de 2002, a escola se propôs a construir um Projeto Político Pedagógico que atendesse as demandas levantadas pelo conselho pedagógico constituído por pais e educadores. Naquele momento, a psicóloga e pesquisadora Rosely Sayão, convidada a realizar um projeto de escuta e intervenção na escola desde 2001, apresentou ao grupo o *Projeto da Escola da Ponte*<sup>1</sup>, fundada pelo professor José Pacheco, em Portugal. Desde então, partindo da escuta e da discussão dentro da comunidade formada por estudantes, professores e familiares, a escola trabalha com uma concepção de educação social comprometida com a experiência comunitária e a educação para a cidadania (AMORIM LIMA, 2015).

---

<sup>1</sup> Instituição Pública de Ensino, localizada em Portugal, cujo método de ensino se baseia nas chamadas escolas democráticas e na educação inclusiva. Seus principais valores são a solidariedade, a autonomia e a responsabilidade. Seu projeto foi formulado, em 1976, pelo pedagogo José Pacheco, com o objetivo de incluir a comunidade escolar e do entorno na gestão da escola, tendo como seu princípio fundamental a democracia em sua organização e o rompimento com as propostas de ensino consideradas tradicionais ou conservadoras. Isto se reflete em sua organização prática, pelo rompimento com a seriação e pela ênfase na participação dos alunos, dos professores e do conselho de escola na tomada de decisões.



Composta por grupos sociais diversos, a escola congrega alunos heterogêneos. Existem representantes de todas as classes sociais. Os oriundos da classe média alta são, em sua maioria, filhos de docentes da Universidade de São Paulo (USP). Os alunos de classe média são moradores do entorno da escola. Os alunos de classe média baixa são moradores das 14 comunidades situadas em áreas de favelas existentes no distrito do Butantã, entre as quais as comunidades da São Remo, Vila Gomes e do Jardim Bonfiglioli (AMORIM LIMA, 2015).

Culturalmente, essa heterogeneidade também está presente. Na vizinhança, mostra-se, por exemplo, na comunidade da *Associação Cultural do Morro do Querosene*, fundada por moradores da região. Há mais de vinte anos, ela realiza festas como as do *Futebol da Libertação dos Escravos*, *Festas Juninas*, de *Cosme e Damião*, *Lavagem do Morro e Bumba Meu Boi*.

Na escola, por exemplo, as festas tradicionais fazem parte do calendário anual. Os seguintes eventos são comemorados: a *Festa dos Povos Originários*, a *Festa Junina*, a *Festa da Cultura*, a *Kizomba* e o *Auto de Natal*. Todas elas estruturam-se em torno da cultura popular e da celebração dos povos indígenas e de matriz africana.

### **3.2 Participantes**

Os participantes da pesquisa são onze estudantes regulares do ensino fundamental II matutino da *EMEF Desembargador Amorim Lima*. Eles participaram, entre 2017-2019, de uma oficina de teatro improvisacional realizada no contraturno. Ao longo dos anos, outros estudantes entraram e saíram da oficina. Entretanto, a presença deles não será considerada para fins da pesquisa, dada a impossibilidade de acompanhamento longitudinal.

O quadro 01, que se segue, sistematiza a configuração dos participantes da pesquisa.

**Quadro 01:** Configuração dos participantes da pesquisa

Nome	Idade	Gênero	Raça	Queixa de Solidão
1 AKIRA	15	M	B	NÃO
2 BINC	14	NB	B	SIM
3 CARLA	15	F	B	SIM
4 DIANA	14	F	B	SIM
5 FAIZAH	15	F	N	SIM
Nome	Idade	Gênero	Raça	Queixa de Solidão
6 HENRIQUE	15	M	B	NÃO
7 INEZITA	15	F	B	SIM
8 JANAINA	15	F	B	NÃO
9 LOUISE	14	F	N	SIM
10 MARIA	15	F	B	SIM
11 OSCAR	14	M	B	SIM

Fonte: elaboração da pesquisadora, a partir dos dados da pesquisa de campo.

Como se lê no quadro 01, o grupo de participantes consistia em 27% de meninos (03) e 73% de meninas (07+01), sendo que uma delas se compreendia como sujeito não binário.

Com relação à raça, 81% (09) se declaravam branco e (02) 19% se percebiam como negro.

No início do trabalho, oito estudantes (73% do grupo) apresentavam queixa inicial de solidão. Com relação a essa queixa, ela costumava aparecer das seguintes formas: na

discussão em pequenos grupos para a construção de cenas improvisadas; nas rodas de conversa, quando alguns dos participantes se emocionaram ao falar a respeito da falta de escuta e apoio por parte dos pais; e, de forma pública, em cenas que compõem os espetáculos *Cuidado! Peça em construção...* (2017) e *Processo* (2019).

Chamou a atenção que essa queixa tenha sido apresentada, majoritariamente, pelas meninas. Apenas um dos rapazes chegou a verbalizar esse afeto, como será descrito a seguir.

### *3.2.1. Os protagonistas da pesquisa*

Cumprе ressaltar que a descrição que se segue, partiu da escuta dos adolescentes, ao serem convidados em diversos momentos, a falarem a respeito de si. Trata-se de uma composição que congrega também as vozes dos colegas e da professora - pesquisadora.

**1) Akira** é visto pelos colegas como um garoto muito curioso e engraçado. Com um senso de humor muito grande, sente-se à vontade para lidar com qualquer situação no palco, o que não acontece quando estamos conversando em outros contextos, nos quais ele acaba tendo dificuldades para se expressar; gagueja e parece não encontrar as palavras certas para o que gostaria de dizer. É um adolescente de descendência oriental que se entendia como um garoto branco e heterossexual. Nasceu em São Paulo e morava com a irmã e os pais, artistas plásticos autônomos. Sua mãe tem 50 anos e seu pai 55. Ele se considera de classe média e estudou em escola pública até então. Sempre foi visto um garoto extremamente inteligente com grande interesse na área de exatas. Nosso primeiro contato foi quando começou a participar do grupo de teatro na escola, quando estava com 13 anos, cursando a oitava série do ensino fundamental. Embora tímido, no primeiro encontro relatou ter tido experiências anteriores com o teatro e naquele momento estava curioso para saber como seria a oficina. Ao longo dos três anos em que trabalhamos juntos, mostrou-se bastante interessado nas propostas e discussões realizadas no grupo. Era atento e sensível à fala dos colegas, mais ouvindo do que falando. Nas propostas de criação por meio de improvisação, geralmente atuando com seu amigo Henrique, sempre foi muito propositivo, sendo responsável por construir momentos cômicos e trazer contrapontos para

as discussões, o que aliviava o clima em alguns momentos mais tensos de construção dos exercícios cênicos elaborados pelo grupo. Em relação aos relacionamentos, não tinha muito a contar. Julgava que a oficina de teatro improvisacional era um lugar para aprender várias experiências; como ator; pensando no corpo próprio; com as experiências de outras pessoas; com as ideias do escritor etc.

**2) Binc** expressava-se preferencialmente por meio das lágrimas. Nosso primeiro contato foi quando começou a participar do grupo de teatro na escola. Estava com 12 anos, cursando a sétima série do ensino fundamental. Naquele momento, apresentava-se como uma menina. Namorava um garoto transgênero, que morava em outra cidade. Nasceu em São Paulo e morava com a mãe, turismóloga, e a avó, aposentada. Sempre foi uma pessoa muito aberta. Desde o início, compartilhava suas questões nas rodas de conversa. Eram momentos de muito choro. Inicialmente, falava do sofrimento causado pela distância do namorado. Posteriormente, Binc narrou que estava se automutilando com estiletos. Esse processo perdurou até que Binc passasse a se autodenominar com uma pessoa de gênero não-binário. A partir de então, Binc entende-se como sujeito não binário, bissexual e branco. Se considera de classe média e sempre estudou em escola pública. Era considerada uma pessoa extremamente inteligente e com grande interesse na área artística, tencionando cursar a graduação em artes. Conversamos cerca de três vezes em particular. Procurou-me para falar a respeito de suas relações familiares. Os pais eram separados e, seu pai, ausente. Falou a respeito das dificuldades em se comunicar com a mãe e a avó, e da falta de espaço para conversarem. Sentia-se incompreendida. Sentia que a avó estava muito ocupada com os afazeres domésticos e a mãe, por motivo desconhecido, optava pelo silêncio. Todos os dias, ambas compartilhavam as refeições no quarto, usando fones de ouvido, e, após terminarem de comer, separavam-se. Na última de nossas conversas, me deu um presente: as lâminas que usava para se cortar. Pediu-me para guardá-las, pois não precisava mais delas. Hoje, tem um perfil no *Instagram* para divulgação de seus desenhos. É firmemente ancorado na defesa dos direitos LGBT QI+ e na aceitação do corpo (geralmente feminino) em sua multiplicidade de formas e formatos. Pratica remo, está às voltas com as questões amorosas, o término do ensino fundamental... parece-me incrivelmente tranquila e madura quanto às suas escolhas e vivências.

**3) Carla** era uma jovem interessada por filosofia que dança balé. Ela descrevia-se como uma garota branca, heterossexual com pouco interesse em relacionamentos, transitando entre dois universos familiares diferentes. Seus pais eram separados. Em sua avaliação, essa situação foi extremamente significativa para a constituição da sua personalidade. Ao longo de sua participação no grupo, falou muitas vezes sobre as diferenças entre os pais e o impacto causado pela separação, que aconteceu quando ela tinha por volta de cinco anos. A dificuldade de existirem demonstrações de afeto em ambos os universos lhe incomodava significativamente. Outro ponto de angústia era o desafio de ser adolescente. Considerava que esse permanece sendo o mesmo, se consideradas as décadas de 1960, 1970... Para ela, os jovens ainda não são escutados e as pessoas não levam suas opiniões a sério por ser adolescente. Nosso primeiro contato foi quando me procurou para participar das oficinas. Estava com 12 anos, cursando o sétimo ano do ensino Fundamental. Veio acompanhada de uma de suas melhores amigas, Janaína. Ela faz aulas de balé e sempre demonstrou um senso estético muito apurado. Muito interessada na discussão de temas diversos como filosofia, feminismo, arte e política, manifestava opiniões bastante elaboradas durante as rodas de conversa e conduzia muitos dos processos de criação de cenas nos grupos do qual fazia parte. Com relação a relacionamentos, sentia-se diferente das amigas, pois não se interessava muito. Sua prioridade sempre foram os estudos. A respeito da experiência com o teatro, entende tratar-se de um espaço para nomear sentimentos. Para ela, por meio do desenvolvimento de um personagem, seria possível perceber e dar forma aos próprios sentimentos. Durante a entrevista disse que sua intenção de formação para o futuro, seria cursar a faculdade de psicologia.

**4) Diana** era vista pelos colegas como uma camaleoa, a metamorfose ambulante do grupo. Apresentava-se como uma garota branca, bissexual que morava com a família na mesma casa desde que nasceu. Segundo ela, as relações familiares eram bastante tranquilas e afetivas, com exceção da relação com o pai que havia piorado desde que ficou desempregado, cinco anos antes. Nosso primeiro contato aconteceu quando aceitou o convite da melhor amiga, Louise, para vir conhecer o grupo e experimentar uma das aulas. Geralmente reservada em suas participações, se dizia tímida para atuar no palco e insegura

para expor suas opiniões, por sempre se preocupar com o que os colegas da sua idade poderiam pensar. Em contraponto, dizia que sua relação com os adultos era melhor, por não se sentir julgada. Contou-me que tinha um diagnóstico de ansiedade e depressão e que tomava remédios para tratar essas questões. Ao longo do projeto, foi permitindo-se participar mais e demonstrou uma alegria muito intensa ao final de sua primeira apresentação teatral. Ainda assim, apresentava períodos de grande retraimento e tristeza. Para ela, ser adolescente hoje em dia é sinônimo de coragem e persistência para quebrar padrões e regras, com objetivo de mudar o mundo. Não gostava de namorar por considerar um compromisso e um apego desnecessário em sua idade, já que, para ela, enjoava fácil das coisas e pessoas e isso acabou magoando aqueles com quem se relacionou. A respeito da experiência com o teatro, pensava em uma lente de aumento que permite observar mais detidamente aspectos da sua realidade e da realidade de outras pessoas, proporcionando mais confiança e liberdade para se relacionar com seu meio social. Naquele momento, estava com 12 anos, cursando o sétimo ano.

**5) Faizah** é vista pelos colegas como a garota das tranças afro coloridas, sem papas na língua. Nosso primeiro contato aconteceu em meio ao desenvolvimento de uma oficina de teatro com estudantes do ensino fundamental I. Sem pedir licença, ela, que já era aluna do Fundamental II, interrompeu a aula e veio me perguntar se eu era a professora de teatro. Ela, assim como eu, usava os cabelos trançados na cor azul e, provavelmente por esse motivo, houve forte identificação entre nós. Naquele momento, estava com 13 anos, cursando o oitavo ano. Ela definia-se como uma menina negra, filha de pais separados, que morava em uma das comunidades localizadas no entorno da escola. Sua relação com a mãe sempre foi complicada, a ponto de tê-la denunciado ao Conselho Tutelar por exploração. Desde então, elas deixaram de se falar e mesmo se encontrando, não trocavam nem uma palavra. Passou a morar com o pai, com quem pouco conversava. Suas principais referências de figura feminina eram a tia e a madrinha. Faizah participava de outras atividades nas quais eu era professora como monitora. Passou a estar muito próxima, chegando a me chamar carinhosamente de mãe. Durante os encontros de oficina, sempre foi muito espontânea, demonstrando grande habilidade para interpretar/desenvolver personagens e cenas cômicas. Em contraponto, nos momentos de roda de conversa,

aparentava ter dificuldades para expressar seus sentimentos e opiniões. Ao ser questionada a respeito das questões relativas ao fato de ser uma menina negra, ora se apresentava como empoderada, orgulhosa de suas raízes, manifestando-se principalmente por meio de penteados afro; ora ficava tímida e envergonhada, chegando a chorar em um dos encontros. Sua principal angústia em ser adolescente se dava pela comparação que seu pai fazia, referindo-se ao fato de já estar trabalhando quando tinha a idade dela. Para ela, a experiência com o teatro é sinônimo de liberdade.

**6) Henrique** é visto pelos colegas como o bom moço, filho de uma família que mantém uma configuração tradicional típica. Nosso primeiro contato aconteceu quando ele estava com 13 anos, cursando o sétimo ano do ensino fundamental, e veio procurar as oficinas de teatro. Ele aparentava seriedade e maturidade; como poucas vezes vi em um estudante de sua idade. Com o tempo, fui descobrindo que, por baixo da aparência de um rapaz sisudo, responsável e compenetrado, havia um jovem extremamente bem-humorado, interessado e habilidoso na construção de sátiras. Ele descrevia-se como um adolescente “normal”, com uma família católica “normal”, que frequentava a igreja aos domingos e, depois, ia à feira comer pastel. Toda essa normalidade fazia com que sempre procurasse “boas companhias” e estivesse próximo aos pais, sendo muito agradecido por todo o cuidado e investimento que estavam fazendo por ele. Entendendo-se como um menino heterossexual, nunca havia namorado e dizia nunca ter sofrido *bullying*. Seus passatempos favoritos eram tocar violão e fazer os seus amigos rirem. Dizia gostar muito de agradar a todos e se considerava um rapaz perfeccionista, buscando sempre realizar suas atividades da melhor forma possível. Considerava a adolescência um momento de passagem para a vida adulta. Seu sonho para o futuro era se formar arquiteto, casar, ter filhos e morar em uma casinha no campo, de onde pudesse observar o pôr do sol enquanto tocava o seu violão.

**7) Inezita** é a multi-instrumentista do grupo, aficcionada por Caetano Veloso. Ela toca, canta, compõe, atua e joga capoeira. Nosso primeiro contato se deu em uma das ocasiões em que ela veio buscar a irmã mais nova, que fazia parte do meu grupo de estudantes do Fundamental I. Ela descrevia-se como uma jovem “normal” que morava com a mãe, o pai e a irmã, na mesma casa, desde sempre. Contou ter uma família grande, sendo muito ligada

aos seus primos e avós. Seu pai trabalhava fora e a mãe cuidava da casa. Sempre demonstrou muita admiração por seu pai. Afirmava considerar a irmã como o grande presente que havia pedido ao Papai Noel. Entretanto, desde seu nascimento, tinha começado a manifestar uma alergia epidérmica significativa. Desde pequena, interessava-se por instrumentos musicais e, aos 13 anos, já tocava violão, flauta e percussão com grande talento. Entendendo-se como uma garota bissexual, passou a se relacionar com meninos e meninas, declarando abertamente sua orientação. Tal assunção demorou para acontecer. Durante muito tempo, sua sexualidade foi um tabu e não encontrava espaço para conversar a respeito de seus sentimentos, tampouco pessoas com as quais pudesse se identificar. O pai desaprovou o fato dela ter dado publicidade a sua vida íntima e eles passaram a se desentender. Embora se considerasse uma pessoa tímida, durante o tempo em que participou das oficinas de teatro, demonstrou ser uma menina muito ativa, falante, carinhosa, paciente e dedicada. Parte desse carinho se manifestava no contato físico, estando sempre abraçada a algum dos colegas, enquanto não estava em cena. Para ela, ser adolescente hoje significa estar em um questionamento constante das coisas, das pessoas e do mundo, mesmo a custo de algum sofrimento. Naquele momento, estava com 13 anos, cursando o oitavo ano.

**8) Janaina** é uma menina sensível e dedicada aos estudos, que estava vivendo seu primeiro amor. Ela descrevia-se como uma menina comum, de classe média, que morava com o pai e a mãe. Não obstante, percebia-se como extremamente ansiosa. Era inseparável de sua melhor amiga Carla. Nos conhecemos quando passou a frequentar a oficina. Naquele momento, estava com 13 anos, cursando o oitavo ano. No começo, ela apresentava-se de modo tímido e, aos poucos, foi se soltando, manifestando grande interesse e participação nas longas conversas a respeito das questões relativas à adolescência. Para Janaina, sua maior preocupação era a culpa por se sentir responsável pelo divórcio do pai com relação ao primeiro casamento. Era como se ela tivesse “roubado” o pai da sua irmã mais velha. Ao longo do período em que participou das oficinas, essa relação com a irmã foi mudando, passando de uma relação fria e esporádica, para uma amizade intensa. As duas acabaram se aproximando por conta do pai ter ficado gravemente doente. Foi também nesse momento que ela passou a namorar, vivendo sua



primeira experiência amorosa. Ela se achava tímida e pouco atraente, o que, segundo ela, teria contribuído para a “demora” em se apaixonar. Esse momento foi marcado por uma série de conflitos com as amigas, o que a levou a se distanciar de Carla. Para ela, a adolescência é um momento que se caracteriza principalmente pela grande quantidade de mudanças que os jovens precisam enfrentar. Sejam mudanças físicas, de perspectiva, do círculo de amigos, de escola etc. Nesse sentido, o teatro a ajudou a sair, em suas palavras, do “piloto automático”. Nas oficinas, ela aprendeu a se questionar mais, a ser livre e a crescer.

**9) Louise** se vê como uma garota com dificuldades para se comunicar. Ela apresenta-se como uma adolescente confusa que ainda não viveu o bastante. Nosso primeiro contato aconteceu quando ela estava com 12 anos, cursando o sétimo ano e passou a frequentar as oficinas, acompanhada de Binc. Ela morava em um prédio com a mãe e a irmã, considerando-se de classe média. Em seu entendimento, sua relação com a mãe era muito boa, especialmente se comparada à relação que seus colegas diziam ter com os pais. Ela se sentia ouvida e a mãe a apoiava em suas escolhas e angústias. Sua maior angústia parecia ser a dificuldade em se comunicar. Dizia que sempre foi uma criança solitária, porque tinha dificuldades em se enturmar, sentindo-se insegura e sem saber o que falar. Outra questão era em relação à definição de sua sexualidade. Como nunca havia se relacionado, sentia-se insegura e sem saber se gostava de meninos ou de meninas. Por outro lado, dizia sentir-se muito segura e tranquila com seu corpo e com o fato de ser uma menina negra. Não tinha planos para o futuro. Nas oficinas, Louise sempre aparentou estar tranquila, apresentando-se de forma intensa e participativa.

**10) Maria** era vista pelos colegas do grupo como a menina que raramente se expressava por meio da linguagem oral. Apresentando-se como uma garota extremamente tímida, passou a frequentar as oficinas de teatro, esperando que essas pudessem ajudá-la com essa dificuldade. Nosso primeiro contato foi quando me procurou para perguntar se poderia participar de uma das oficinas, para “ver como é”. De classe média baixa, morava com a mãe, a irmã mais nova e duas primas. Seu pai, com quem passava suas férias, morava no sertão da Bahia. Ao longo das oficinas, a tendência de falar pouco nos momentos de roda

de conversa não se alterou. Durante a construção de cenas, raramente manifestava suas opiniões, geralmente acatava as tarefas que eram propostas pelos colegas, cumprindo suas deliberações. Quando estava no palco, falava tão baixo, que dificilmente era ouvida. Dizia ter dificuldades para conversar com os pais, pois eles não a compreendiam. Não gostava de seu corpo e afirmava que seu único plano para o futuro era mudar suas atitudes, de modo que pudesse provocar orgulho em seus pais. Apresentava grandes dificuldades em relação aos conteúdos escolares, tinha poucos amigos e teve alguns namorados. Naquele momento, estava com 12 anos, cursando o sétimo ano.

**11) Oscar** era o menino que não conseguia concluir suas apresentações após entrar em cena. Durante os três anos em que esteve no grupo, só participou da apresentação do último espetáculo. Nos anos anteriores, mesmo tendo participado de todo o processo de construção, desistiu de se apresentar uma semana antes. Nosso primeiro contato aconteceu quando estava com 12 anos e passou a frequentar as oficinas. Morava com a mãe e a irmã mais velha. Tinha um contato esporádico e pouco afetivo com o pai e os outros dois irmãos. Gay assumido, sempre foi um menino muito extrovertido, mas sentia falta de ter um relacionamento. Segundo ele, não havia possibilidade de se relacionar com os colegas da escola, por esses o acharem pouco interessante ou serem heterossexuais. Dizia ser o “pilar” emocional de sua família, sempre acolhendo, resolvendo conflitos e aconselhando a todos. Aos 9 anos, recebeu o diagnóstico de dislexia, algo que fazia questão de mencionar frequentemente, especialmente quando era convidado a escrever algo. Quase sempre participava das rodas de conversa e das propostas de construção cênica, embora apresentasse alguma dificuldade em articular suas falas e nem sempre conseguisse se comunicar de forma clara. Isso causava frustração e, frequentemente, acabava se desentendendo com os colegas do grupo. Em seu entendimento, os colegas o consideravam chato e, por isso, tinha poucos amigos na escola.

### **3.3 A coleta dos dados**

Nosso trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa na área da educação, posto que consistiu em uma metodologia de observação participante. Segundo Ludke &

André (1986), tal metodologia consiste na ciência, por parte do grupo, da identidade e dos objetivos do pesquisador desde o início. Tal perspectiva permite ao pesquisador o acesso a uma “gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29).

A coleta de dados deu-se no período compreendido entre agosto de 2017 e dezembro de 2019, quando as oficinas estiveram organizadas da seguinte forma:

**Quadro 02:** Organização das Oficinas

Ano	Oferecimento das oficinas	Quantidade total de horas
2017	De agosto a dezembro, segundas-feiras, das 14h às 16h15	48 horas
2018	De março a dezembro, quintas-feiras, das 14h às 17h	152 horas <sup>2</sup>
2019	De março a dezembro, quintas-feiras, das 14h às 17h	180 horas
	<b>Total</b>	<b>380 horas</b>

Fonte: elaboração da pesquisadora, a partir dos dados da pesquisa de campo.

A coleta de materiais durou 25 meses, totalizando 380 horas de interação direta com os participantes. Os materiais foram coletados por meio de registros em diários de campo, entrevistas e cartas escritas pelos participantes.

Termo de participação da pesquisa, de forma livre e esclarecida (Anexo 1), foi assinado pelos pais ou responsáveis dos participantes, já que são todos menores de idade. Cumpre ressaltar que o direito de uso da imagem dos estudantes está garantido pela legislação municipal.

### 3.4. Materiais

Os materiais da pesquisa são:

- a) Um diário de campo com anotações diversas, realizadas ao longo de todo o período de duração da pesquisa;

<sup>2</sup> Embora as oficinas tenham sido realizadas no mesmo dia da semana, no mesmo horário, a diferença de carga horária se justifica por conta de feriados e eventos específicos da escola, realizados no ano de 2018.

- b) Onze entrevistas<sup>3</sup> transcritas, realizadas com todos os participantes do grupo; e
- c) Trinta e duas cartas, que foram elaboradas, conforme descrito no quadro 03, a seguir.

**Quadro 03:** Propostas de atividades

<b>Proposta</b>	<b>Data</b>
Escreva uma carta contando para um amigo como foi pra você, participar da oficina de teatro ao longo do ano	Dezembro de 2017
Escreva uma carta para “seu filho(a)”. Considerando sua experiência como adolescente, o que você diria a ele?	Abril de 2018
Escreva uma história que aconteceu com você e que você gostaria de encenar.	Maio de 2018
Escreva uma carta para “sua versão criança”. O que você diria a ela?	Agosto de 2018
Escreva um texto compartilhando como você se sentiu durante a experiência vivenciada com o exercício de imaginação cênica, chamado “Quintais” (KRUGLI, 2011).	Agosto de 2018

Fonte: elaboração da pesquisadora.

### 3.5. O desenvolvimento do projeto

O projeto de oficinas de teatro improvisacional foi fundamentado nos princípios da Pedagogia do Teatro. Suas principais referências teórico-metodológicas foram as propostas de Augusto Boal e Constantin Stanislavski, os quais propõem o exercício do teatro de improvisação de forma reflexiva (DUTRA, 2015).

Para esses autores, a reflexão a respeito das experiências pessoais, e do contexto histórico-cultural no qual estão inseridos os participantes, possibilitaria o acesso a um material que, levado à reflexão coletiva por meio de sua encenação, poderia proporcionar uma mudança. Segundo Stanislavski (1994), tal mudança estaria ligada à realização do

<sup>3</sup> As entrevistas nos permitiram escutar os adolescentes em um contexto mais intimista e de maior liberdade, por se configurarem como um espaço fora do grupo.

“trabalho do ator sobre si mesmo”. Nesse processo, haveria o refinamento da percepção a respeito de si, consideradas as potencialidades de “uma interação entre o corpo e o espírito, entre a ação e o sentimento, graças à qual o exterior ajuda o interior, e o interior evoca o exterior [...]” (STANISLAVSKI, 1994, p. 192). Boal (2011) propõe que essa transformação estaria referida ao engajamento social do participante, que veria ampliadas suas perspectivas pessoais quanto a sua atuação e responsabilidade perante as questões sociais.

As oficinas foram compostas com base em rodas de conversa e em jogos de improvisação teatral, concebidos por autores como Boal (2011) e Japiassu (2001). De forma geral, elas foram realizadas uma vez por semana, com uma média de duração de três horas. Sua estrutura consistia em duas rodas de conversa, sendo uma no começo dos encontros e a outra ao final; atividades de aquecimento e preparação corporal e jogos de improvisação teatral. Esporadicamente, foram propostas atividades de escrita, nas quais os participantes foram convidados a escreverem a respeito de suas vivências durante o trabalho com a linguagem teatral e, também, a responder a tarefas hipotéticas, a saber: escrever uma situação que gostaria de compartilhar com o grupo; para si próprio quando mais jovem e para os futuros filhos.

Os encontros eram iniciados com rodas de conversa, quando, além de refletirmos a respeito das especificidades do trabalho com o teatro, também foram discutidas questões trazidas pelos participantes a respeito: da escola, família, sexo, drogas, depressão, machismo, racismo e solidão. No segundo momento em que nos sentávamos em roda, ao final do encontro, todos eram convidados a compartilharem suas experiências e impressões sobre a oficina daquele dia. Geralmente, esses momentos se prolongavam depois das oficinas e sempre éramos convidados a participar.

As atividades de aquecimento e preparação corporal foram realizadas por meio da prática de uma versão ampliada dos jogos tradicionais, tais como *corre cotia*; *amarelinha*; *pega-pega* e suas variações. Ao fazer essa escolha, apoiados em Japiassu (2001), partimos da compreensão do teatro como arte que se constrói por meio do corpo em interação no coletivo. Segundo o autor:

O conceito cotidiano de jogo (atividade lúdica com regras explícitas) é o ponto de partida no sistema dos jogos teatrais para a apropriação ativa (corporal, física), por parte dos jogadores, do conceito social de cooperação. O processo de desenvolvimento das ações cooperativas encontra na moldura dos jogos com

regras o enquadramento adequado para que o aluno possa perceber, sobretudo sensorialmente, o significado da participação no coletivo (JAPIASSU, 2001, p. 73).

Em meio a alguns exercícios com foco na experimentação do corpo, da voz e da reflexão, a partir de pequenos textos e notícias de jornal, os estudantes foram sendo conduzidos ao exercício cênico e a pensar sobre as especificidades da sua construção. Nesse momento, organizados em grupos que eram escolhidos de forma aleatória ou por orientação nossa, o trabalho se iniciou pela realização de algumas propostas de composição buscando exercitar o trabalho coletivo a partir da construção de cenas improvisadas.

No ano de 2017, com o intuito de criar algo significativo para os estudantes, foi proposta como pergunta geradora: o que eles gostariam de dizer aos adultos? Depois da discussão realizada durante as primeiras rodas de conversa, os temas foram anotados e serviram como "circunstâncias dadas" para o trabalho de construção cênica (DUTRA, 2015). Com base nisso, as cenas eram elaboradas e improvisadas, para em seguida serem discutidas, aprimoradas, reformuladas ou descartadas, até que se chegasse a um consenso sobre em que medida a cena estava comunicando o que eles gostariam de dizer. Nesses momentos, a compreensão da linguagem teatral como meio de comunicação, de diálogo e até de reivindicação de um olhar para as suas necessidades pôde ser bastante explorada com os jovens.

Trata-se de um trabalho que realizava na prática o que tem sido recomendado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Artes* (1998):

A experiência do teatro na escola amplia a capacidade de dialogar, a negociação, a tolerância e a convivência com a ambiguidade. No processo de construção dessa linguagem, o jovem estabelece com os seus pares uma relação de trabalho combinando sua imaginação criadora com a prática e a consciência na observação de regras (BRASIL, 1998, p. 88).

Cumpramos ressaltar que, ao longo das oficinas em que os jovens participaram de um processo mediado pela linguagem do teatro, surgiram algumas dificuldades para que eles encontrassem uma forma para suas improvisações, de modo que fosse possível perceber uma convergência entre as diferentes opiniões mobilizadas pelo grupo.

O próprio “trabalhar em grupo” tornou-se um desafio, uma vez que foi muito difícil dissolver os agrupamentos que sempre eram compostos pelas mesmas pessoas, por serem amigos fora das oficinas. Diversas estratégias foram criadas para que estes desafios pudessem ser superados. Entre elas, utilizamos sorteios, jogos tradicionais como “*cabra cega*”, a “*caixa de palavras*”, entre outros. Esta última nos ajudou também nos momentos em que os alunos ficavam envergonhados ou reticentes em trazer algum assunto para a roda. Trata-se de uma caixa na qual os participantes depositavam filipetas de papel com assuntos, palavras e temas que gostariam de tratar, sem a necessidade de se identificar.

No primeiro ano, nosso principal desafio foi possibilitar aos participantes a superação da timidez e construir um espaço de fala em que se sentissem seguros. Era fundamental fundar uma espécie de pacto coletivo, para todos serem escutados na medida em que iam trazendo suas questões mais íntimas. Com o passar dos encontros, a confiança foi se estabelecendo, posto que a confidencialidade a respeito do que acontecia nas oficinas se materializou. A máxima adotada pelos participantes era: “O que acontece no teatro, fica no teatro.”.

Em 2018, tivemos como marca de superação lidar com o medo que nos ocupava, considerando as eleições para presidente daquele ano. Especialmente os alunos que se entendiam como homossexuais, transgêneros e negros traziam como preocupação constante as questões relativas a violência e a perda de direitos, algo que o grupo, em sua totalidade, entendia como um grande retrocesso.

Em 2019, o grupo trouxe a sensação de deriva como desafio. Muitos foram os começos e recomeços, sem que os participantes encontrassem uma linguagem comum que pudessem expressar o que estavam pensando e sentindo. Uma das nossas hipóteses para esta configuração diz respeito ao fato de que neste ano, grande parte dos participantes estavam cursando o nono ano. Havia muitas demandas para a conclusão do ensino fundamental, a ansiedade pela aprovação no vestibulinho, a mudança de escola. Muitas rodas de conversa foram necessárias para que eles pudessem dar corpo e voz às angústias que acompanharam aquele momento.

Como fim destes processos, o ano de 2017, culminou com a construção coletiva da peça *Cuidado! Peça em construção!*, que foi apresentada na III Mostra de Teatro da DRE Butantã. Elaborada em torno de uma adolescente cheia de sonhos e questionamentos, as

cenas foram construídas e apresentadas, denunciando o racismo, a hipocrisia e a falta de escuta do jovem adolescente, por parte dos adultos, tanto no espaço familiar, na escola ou na rua.

Em 2018, o espetáculo foi intitulado *Construindo a (RE)Existência*. Nesse experimento, o grupo trouxe a necessidade e o interesse de discutir de forma mais profunda as próprias questões. As temáticas raciais, de gênero, a gravidez na adolescência, o consumo de drogas e a depressão trouxeram para o público as venturas e desventuras de ser adolescente no Brasil, considerando o momento político de retrocesso e perda de direitos, que estamos enfrentando. A peça foi apresentada na IV Mostra de Teatro da DRE Butantã e na I Feira Literária da EMEF Desembargador Amorim Lima.

Em 2019, a proposta feita pelo grupo foi a de ampliar a pesquisa e a discussão das questões raciais, contando com a experimentação do teatro em diálogo com outras linguagens artísticas como a música e a dança. A peça chamada *Processo* foi construída com base em estudos e discussões acerca das questões raciais, particularmente aquelas trazidas pelos próprios estudantes a respeito de suas vivências como pessoas negras e da interpretação da música *Homem na Estrada* dos *Racionais MC's*. Ela foi apresentada na V Mostra de Teatro da DRE Butantã.



## 4. O palco como espaço da interrogação adolescente

*Para liberar a fala do sujeito, nós o introduzimos na linguagem de seu desejo, isto é, na linguagem primeira em que, para além do que ele nos diz de si, ele já nos fala à sua revelia [...] (LACAN, 1998, p. 294).*

Ao buscar apreender como a passagem adolescente dos participantes se expressou, este capítulo pretende analisar duas das peças que compõem o *corpus* desta pesquisa. A terceira não foi incluída no presente trabalho por sua temática, exclusivamente voltada à questão racial. Assim sendo, sua análise demandaria tratar de especificidades que extrapolam o escopo do que vem sendo tratado até o presente momento, em relação a qual se pretende o desenvolvimento de uma pesquisa futura.

A análise partiu da escolha dos temas a respeito dos quais se propuseram a refletir para a criação e encenação das peças de teatro. Procuramos perseguir suas indagações; o mal-estar expresso pela temática da solidão; sua demanda por uma escuta; e, ainda, o quanto se sentem interrogados na constituição de suas posições sexuadas.

### 4.1. Abrem-se as cortinas: *Cuidado! Peça em construção!*

No ano de 2017, o processo de oficinas culminou com a construção coletiva da peça *Cuidado! Peça em construção!*, que foi apresentada na III Mostra de Teatro da DRE Butantã.

A peça foi construída a partir de um convite da pesquisadora, qual seja, refletir a respeito da seguinte questão: “O que vocês querem falar que os adultos não estão escutando?”. Resultou em um texto que progrediu em torno dos questionamentos e sonhos de uma adolescente. Suas diversas cenas funcionaram como denúncias de questões caras aos jovens autores. Dentre elas, destacou-se a falta de escuta do jovem adolescente, por parte dos adultos, seja em seu espaço familiar, seja na escola ou na rua. Apareceram, ainda, queixas contra a hipocrisia, machismo e racismo na sociedade contemporânea.

O processo foi marcado por intensos questionamentos, tanto silencioso para os mais tímidos quanto eloquente para os mais extrovertidos. Depois de longas rodas de conversa e de exercícios de experimentação, o grupo escolheu estabelecer pontos de partida para o

aprofundamento de nossas discussões e para o trabalho de construção da peça. A apresentação pública da peça era facultativa. A escuta e a sustentação do desejo do grupo como componente fundamental de todo o processo de trabalho estiveram assentadas na premissa de que, para além das inovações técnicas ou metodológicas, cabe ao professor organizar um espaço pedagógico onde os alunos encontrem a “sede de aprender” (FREINET, 2004).

Com base nisso, os estudantes começaram a elaborar cenas improvisadas que eram discutidas, aprimoradas, reformuladas ou descartadas, até que se chegasse a um consenso a respeito de qual, dentre as várias opções, era a melhor forma de transmitir ao público externo ao grupo, aspectos ligados às suas percepções da realidade.

No final de outubro, após o término do nosso processo de criação cênica, realizamos dois ensaios preliminares. Eles serviram para observarmos a peça em sua totalidade, refletindo acerca da importância dos temas tratados e o comprometimento de cada integrante com o grupo. Cada cena foi exaustivamente discutida e transportada para o papel por meio de desenhos, palavras e letras, indicando onde cada um deveria estar em cada momento. Pela primeira vez, todos, embora nervosos, pareciam estar se apropriando do que era seu e também do outro.

Por vontade dos alunos, nosso exercício cênico intitulado *Cuidado! Peça em construção* foi apresentado ao público no dia 14 de novembro de 2017 e concordamos em dar continuidade ao trabalho na oficina, por considerar importante aprofundar as questões discutidas e dar voz a outros tantos assuntos comentados, mas que não chegaram a ser discutidos e encenados.

No que segue, destacaremos 07 cenas dessa peça. Registradas previamente no diário de campo da pesquisadora, elas foram escolhidas em função de explicitarem as temáticas acerca das quais os jovens estudantes gostariam de falar, considerando o questionamento feito ao grupo, no início do trabalho com as oficinas: “o que os jovens gostariam de dizer que os adultos parecem não escutar?”.

O quadro 4, a seguir, registra a primeira cena do espetáculo *Cuidado! Peça em construção!*

<b>Quadro 04:</b> Cena 1 - Peça 1	
Peça	<i>Cuidado! Peça em construção!</i>

Cena	Escola
Desenvolvimento	Em meio ao cotidiano normal de uma aula, a professora pede para que o aluno mais “agitado” se retire da sala, pois estava “atrapalhando”. O restante dos alunos se revolta perante a injustiça cometida contra o colega e todos se retiram da sala. A professora sozinha reclama e esbraveja. Refere-se à falta de reconhecimento, à infantilidade dos alunos “que nem saíram das fraldas”, e ao fato dos alunos não darem valor ao seu trabalho e à sua dedicação.

Fonte: dados da pesquisa

A cena sintetizada no quadro 04 foi elaborada pela quase totalidade do grupo. Tendo a escola como cenário, seu foco é o autoritarismo do professor, que não considera importante o que dizem os estudantes e, ainda, a reação deles frente ao docente.

Para que a análise dessa construção tenha maior pertinência, é necessário frisar que a escola onde os participantes estudavam se define como democrática e, de fato, adota uma conduta progressista no dia a dia. Assim, em seu código disciplinar, não estão previstos episódios de expulsão de alunos por mau-comportamento em suas salas de aula.

É curioso, portanto, que na primeira cena construída pelos participantes, eles tenham optado por denunciar um evento inexistente em sua realidade empírica. O que estão denunciando? Seria possível pensar que ainda que a escola adote práticas progressistas, o autoritarismo permanece diluído em seu cotidiano?

No capítulo dois, foi observado que, para a psicanálise, as realidades empírica e psíquica não se confundem, sendo que o sujeito se refere à segunda. Assim sendo, podemos afirmar que a cena construída aponta para a dimensão imaginária dos participantes, que, ao redigi-la, colocam em evidência um imaginário de escola que é construído socialmente.

Em segundo lugar, observamos a fala atribuída à professora, que desqualificava a atitude dos adolescentes restringindo-a a uma rebeldia ou a “não saber o que estavam fazendo”, dada a infantilidade deles, pois “mal saíram das fraldas”!

Na opinião dos jovens, quando a professora reclama de sua situação, restringindo-a a uma questão da rebeldia dos alunos, ela não leva em consideração nem as condições objetivas nas quais a escola se insere (turmas lotadas, espaços inadequados, falta de verbas etc.), nem

os limites da própria formação. Assim, de certo modo, a professora criada pelos jovens apresenta-se como não castrada, incapaz, portanto, de tomar para si a responsabilidade do ato educativo.

Nesse mesmo sentido, também nos interroga a demanda que o estudante “agitado” dirige à professora. Ainda que sua resposta, expressa na cena como a expulsão do estudante da sala, esteja calcada em um imaginário social, ela nos convoca a pensar a respeito do que os alunos pensam a respeito das práticas docentes nas quais apenas uma parte dos estudantes se vê atendida e escutada, de modo que:

Seus esforços parecem se dirigir aos bons alunos que, pelo nível de envolvimento demonstram respostas mais rápidas, com menor grau de exigência. No entanto, os grupos de “alunos problemas” permanecem muitas vezes estigmatizados por tais professores, que tendem a reforçar o insucesso e outros mecanismos de exclusão. (PEREIRA, 2001, p. 154)

Considerando as diferenças do contexto escolar no qual os estudantes, participantes da pesquisa, estão inseridos, qual seja, uma escola democrática, na qual todos são convidados a participar em um processo de construção coletiva do conhecimento, a cena elaborada pelo grupo ilustra uma resposta diferente à usual responsabilização individual, posicionando-se contrariamente a esta última. Assim, os estudantes convocam-nos a pensar a respeito de quais seriam as possibilidades de se construírem espaços de educação que levem em conta as singularidades dos sujeitos que nela se encontram, sem que ninguém seja ou se sinta excluído.

Em resposta a essa convocação, Riolfi (2004) coloca-nos como possibilidade o caminho no qual o professor se veja implicado, para além de *chorar o leite derramado* em relação às más condições de trabalho e à formação às quais está sujeito, responsabilizando-se pelo estado atual do ensino, de modo que ele “[...] ouse criar para si um novo modo de viver, e, para seus alunos, um novo modo de aprender. [...] abrindo caminho para o vivo que se perfila para além do chavão e dos números.” (RIOLFI, 2004, p. 331)

Recorremos ainda a Freire (2012), quando afirma que as relações sociais não são casuais, mas resultantes de uma engrenagem que pode transformar os indivíduos em seres impotentes, com personalidades autoritárias que se identificam com seu opressor, para pensar que, ainda assim, a realidade escolar pode ser diferente, como mostraram-nos esses jovens, por meio dessa cena.

A imagem que se segue apresenta o momento em que a professora repreende o estudante, solicitando que ele retorne ao seu lugar. Este momento antecede a discussão que será o conflito central desenvolvido ao longo da cena.

**Imagem 1:** A sala de aula



Fonte: registro de campo - 21/08/2017 1 (Foto: Lorena Oliveira)

O quadro 5, a seguir, traz uma cena apresentada na primeira metade da peça. Segundo os alunos, a cena descrita teve o objetivo de denunciar a hipocrisia dos adultos que, ao se relacionarem com os jovens, utilizam, no ponto de vista dos últimos, uma espécie de política do “faça o que eu mando, não o que eu faço”. No caso específico, retrata a exigência feita por usuários de drogas ilícitas, para que seus filhos não as usem.

<b>Quadro 05:</b> Peça 1 - Cena 2	
Peça	<i>Cuidado! Peça em construção!</i>
Cena	Maconha
Desenvolvimento	Um casal de mulheres recebe a visita de um amigo dos tempos de colégio, ele está bem-vestido, de terno e gravata, relata a evolução na carreira e as sucessivas promoções no trabalho. Ao saírem para tomar um café, ele deixa cair do bolso um cigarro de maconha e não percebe. Em seguida, chegam as “crianças”, filhos do casal, dois

	<p>irmãos e um amigo, brincam e tiram sarro um do outro. Quando o irmão mais velho vê o cigarro, começa a chantagear o mais novo dizendo que mentirá para a mãe que ele está fumando maconha, se ele não arrumar seu quarto. Neste momento, a mãe entra e pergunta o que está acontecendo, criando uma grande confusão. O mais velho diz que o irmão está fumando maconha e que isso é culpa das amizades, a mãe passa mal e chama a companheira para intervir. Esta, por sua vez, não deixa ninguém falar, manda o amigo dos filhos para casa e os dois para o quarto, de castigo. Enquanto isso, em nenhum momento o dono de cigarro de maconha, que tudo observava, se pronuncia assumindo a responsabilidade. Depois de tomar um copo d'água, os três adultos sentam no sofá e acendem o “baseado”, pois estão “muito nervosos”.</p>
--	--

Fonte: dados da pesquisa

É possível pensar essa questão retomando o exposto no capítulo dois, a respeito das diferentes formas de se fazer frente ao mal-estar vivenciado na contemporaneidade. Freud (1930) reserva um papel importante para a intoxicação química como um dos meios para tentar fazer face ao desconforto psíquico. Os jovens o reconhecem e denunciam que vários adultos usam drogas (ilícitas ou lícitas) como uma forma de se manter insensível ao contexto externo que os amedronta. Freud (1930) afirma que:

O serviço dos narcóticos na luta pela felicidade e no afastamento da miséria é tão valorizado como benefício, que tanto indivíduos como povos lhe reservaram um sólido lugar na sua economia libidinal. À eles se deve não só o ganho imediato de prazer, mas também uma parcela muito desejada de independência em relação ao mundo externo. Sabe-se que com ajuda do “afasta tristeza” podemos subtrair à pressão da realidade a qualquer momento e encontrar refúgio num mundo próprio que tenha melhores condições de sensibilidade. (FREUD, 1930 [2010, p.33])

Nesse sentido, ganham relevância as ponderações de Jeammet (2005) a respeito do paradoxo como centro da problemática humana, uma vez que tanto adolescentes como adultos são contraditórios em relação ao que falam, bem como em relação às suas ações e reais necessidades.

Dentre essas, encontra-se a dimensão financeira. Nas rodas de conversa que precederam a construção das cenas, era comum ocorrerem queixas a respeito do quanto os adultos se autorizavam a realizar ações discutíveis por poderem pagar por elas. Na cena que acabamos de ler, isto fica evidenciado quando o dono do cigarro de maconha é retratado como alguém que tem um “bom trabalho”, com um percurso cheio de sucessivas promoções. Tal situação pode indicar que:

Os jovens não sabem mais o que os valoriza aos próprios olhos e aos dos outros, nem o que é bom e o que é ruim, devido ao risco de que a nossa sociedade substitua os interditos e o Superego por um recurso ao Ideal de Eu e um culto pela performance, que faz com que, para ser visto e existir plenamente, não seja mais suficiente responder ao que os adultos dizem ser bom ou ruim, num relativismo que se generaliza. Nesse exato momento perdemos o espelho no qual poderíamos nos olhar, o qual é substituído por este culto da performance com o adágio social que poderia ser ‘Faça o que quiser, mas, se você quer ser visto e considerado, seja o melhor!’ (JEAMMET, 2005, p. 140).

Tal perspectiva a respeito de um recurso ao Ideal do Eu na contemporaneidade também pode ser percebida, ainda que não relacionada diretamente à cena exposta no quadro 05, no processo de construção das cenas que se seguiram a esta, mas que não chegaram a compor a peça, uma vez que se tratava de cenas reproduzindo filmes ou séries disponíveis em canais de *streaming*. Por Ideal do Eu estamos entendendo a instância superegógica que nos aponta “modelos” de como devemos ser, como mais bem especificado na citação a seguir:

Em seu seminário sobre os escritos técnicos de Freud, Lacan (2009) debruça-se sobre o estudo do narcisismo e diferencia o *Ideal-Ich* (eu ideal) do *Ich-Ideal* (Ideal do eu), apostando no rigor da escrita freudiana, já que os dois termos foram utilizados. No ensino de Lacan, o eu ideal é uma instância imaginária, a imagem no espelho, uma projeção. Para que essa imagem se constitua, no entanto, é necessário que o olho, no esquema óptico, esteja em certa posição em relação ao espelho, ou seja, que o sujeito se situe em uma posição no simbólico. O modelo simbólico que guiará essa projeção é o Ideal do eu, que se constitui em uma introjeção (LEWKOVITCH; GRIMBERG, 2016, p. 1193)

Façamos então um breve aparte: nesse momento, as cenas elaboradas pelos jovens traziam como temas questões relacionadas à morte, às “experiências científicas não autorizadas” e à intersubjetividade. Esta última, entendida por eles como algo que está para além dos relacionamentos cotidianos – em uma proposta de compartilhamento “sobrenatural” de consciências. A respeito desse processo de reprodução, Jeammet (2005, p. 139) afirma que: “Esses sujeitos vulneráveis são dependentes do entorno, ambiente-dependentes. A

fragilidade dos seus recursos internos, que nada tem a ver com sua capacidade potencial, torna-os muito dependentes daquilo que os circunda”.

Pela fala dos jovens, expressa nos momentos de roda de conversa, é possível conceber que embora essas temáticas dialogassem de alguma forma com as angústias do grupo (posto que foram apresentadas como cenas), a ação de repetir imagens prontas corrobora as palavras do autor, ao retomarem a ideia de um culto da performance, de algo que já tem reconhecimento e que, portanto, pode ser valorizado, sem que se abra espaço para a experiência e o erro.

A imagem que se segue diz respeito ao quadro 05 e ilustra o momento em que as crianças são interpeladas a respeito de quem seria o dono do cigarro de maconha que foi encontrado na sala. O responsável, no canto à direita, observa, mas não intervém.

**Imagem 2:** “Faça o que eu digo, não faça o que eu faço!”



Fonte: registro de campo - 21/08/2017 1 (Foto: Lorena Oliveira)

No quadro 6, a seguir, a questão da intoxicação química aparece como cena de fundo para o conflito subsequente, pois ele se desenrola quando um dos personagens sai de cena para comprar bebidas alcoólicas.

**Quadro 06:** Peça 1 - Cena 3



Peça	<i>Cuidado! Peça em construção!</i>
Cena	Praça
Desenvolvimento	Um casal de garotos conversa com uma amiga em uma praça após saírem de uma sessão de cinema. Quando a amiga sai para comprar bebidas, um dos rapazes pega uma camisinha e convida o parceiro para irem namorar no carro, ele se recusa e neste momento um senhor, que supostamente estava lendo o jornal, se levanta e vem brigar com o casal, dizendo que “essa exposição é um absurdo!”, que eles são “dois frutinhas”, que não sabe o que dirá ao neto para explicar aquela situação de dois homens namorando.

Fonte: dados da pesquisa

A cena descrita no quadro 06 aborda o conflito entre as gerações, uma vez que retrata uma situação em que um senhor questiona o comportamento dos jovens, alegando que não saberá como explicar uma relação homossexual para seu neto.

Essa temática acabou sendo explicitada a partir de um trabalho de discussão da canção Aloha, cuja letra, de autoria do grupo Legião Urbana, está transcrita no quadro 07, a seguir.

<b>Quadro 07: Letra da Canção Aloha</b>	
<b>Aloha</b>	Dizem que eu não sei nada
Será que ninguém vê	Dizem que eu não tenho opinião
O caos em que vivemos?	Me comprem, me vendem, me estragam
Os jovens são tão jovens	E é tudo mentira, me deixam na mão
E fica tudo por isso mesmo	Não me deixam fazer nada
A juventude é rica, a juventude é pobre	E a culpa é sempre minha, oh yeah!
A juventude sofre e ninguém parece perceber	E meus amigos parecem ter medo
Eu tenho um coração	De quem fala o que sentiu
Eu tenho ideais	De quem pensa diferente
Eu gosto de cinema	Nos querem todos iguais
	Assim é bem mais fácil nos controlar

E de coisas naturais	E mentir, mentir, mentir
E penso sempre em sexo, oh yeah!	E matar, matar, matar
Todo adulto tem inveja dos mais jovens	O que eu tenho de melhor, minha esperança
A juventude está sozinha	Que se faça o sacrifício
Não há ninguém para ajudar	Que cresçam logo as crianças
A explicar por que é que o mundo	
É este desastre que aí está	
Eu não sei, eu não sei	

Fonte: Compositores: Eduardo Dutra Villa Lobos / Marcelo Augusto Bonfá / Renato Manfredini Junior

O primeiro exercício proposto relacionado à letra da música foi realizado em grupos. Solicitamos que cada grupo escolhesse um trecho da música e o complementasse com suas vivências, opiniões e sentimentos, para comunicar o que pretendia naquele momento.

Depois de destacar o trecho *Eu gosto de cinema/E de coisas naturais/E penso sempre em sexo, oh yeah!/Todo adulto tem inveja, todo adulto tem inveja/Todo adulto tem inveja dos mais jovens*, o primeiro grupo construiu a cena que estamos analisando. F., cuja orientação sexual é homossexual, disse que gostaria de viver em uma sociedade em que sua vontade de se relacionar com outro menino não fosse motivo para tanta discussão. Disse que as pessoas se intrometem demais em sua vida.

Para refletir a respeito do conflito entre as gerações na contemporaneidade, seria possível supor que ele se assenta em uma mudança drástica (e muito rápida) dos valores que orientam as ações dos sujeitos. Riolfi (2004), no entanto, chama-nos a atenção para outra hipótese, segundo a qual não estaríamos “lidando” com uma mudança de valores, mas sim, que esses, na contemporaneidade, teriam se tornado “[...] muito opacos, tendo perdido seus contornos precisos.” (RIOLFI, 2004, p. 317).

Para a autora, trata-se de um processo no qual, progressivamente, se vem substituindo a “[...] mediação pela palavra (ideal do eu, formado pelos traços e valores) pela mediação pela imagem (eu ideal, formado pela aparência.” (RIOLFI, 2004, p. 318). Nesse sentido, os laços sociais vão progressivamente perdendo sua função, uma vez que os sujeitos não encontram mais pontos de ancoragem nos quais possam partilhar de uma mesma perspectiva de sociabilidade. As imagens, relacionadas às instâncias imaginárias, acabam por

potencializar a fragmentação social, pois estilhaçam o sujeito, frente a muitos espelhos, no qual ele se vê refletido, de modo superficial.

A imagem que se segue ilustra o conflito entre as gerações, registrando o momento em que o senhor que está na praça, “chama a atenção” do casal, por não concordar com sua demonstração de afeto em público.

**Imagem 3:** (Des)Encontros geracionais



Fonte: registro de campo - 23/10/2017 2 (Foto: Lorena Oliveira)

Durante o processo de construção das cenas que serão descritas a seguir, os jovens foram bastante enfáticos em afirmar que elas estavam sendo elaboradas buscando seu endereçamento aos seus pais.

<b>Quadro 08:</b> Peça 1 - Cena 4	
Peça	<i>Cuidado! Peça em construção!</i>
Cena	4 - Depressão A
Desenvolvimento	Em uma reunião com a mãe da aluna, o diretor relata seu baixo rendimento escolar e as poucas amizades feitas na escola. A mãe, por sua vez, reclama dizendo que faz de tudo, que trabalha muito para pagar a escola da filha e que não sabe o que fazer. Em momento

	<p>algum a menina é convidada a dizer como se sente e termina encaminhada para o psiquiatra, o qual, segundo o diretor, “é a solução para todos os problemas.”</p>
--	--

Fonte: dados da pesquisa

A cena descrita no quadro 08 teve o objetivo de denunciar a falta de escuta por parte dos pais e, em alguma medida, o processo de medicalização dos espaços escolares. Ela teve origem na mesma canção já citada anteriormente, desta vez, a partir do seguinte trecho: *E meus amigos parecem ter medo/De quem fala o que sentiu/De quem pensa diferente/Nos querem todos iguais/Assim é bem mais fácil nos controlar*. Entendemos que tal escolha reforça a falta de escuta, justificada na cena, pelo fato de os pais trabalharem muito.

A esse respeito retomamos o exposto no capítulo dois, quanto à necessidade do jovem de apoio dos pais, ainda que se comportem de forma a demonstrar uma demanda por afastamento. Para Jeammet (2005, p. s/n):

A adolescência põe em questão a relação entre narcisismo/ relação objetal, entre dependência/autonomia, porque é um período chave, que impõe uma mudança de equilíbrio entre o interior e o exterior da relação com os pais e com o próprio corpo. Como consequência produz-se a fragilização do mundo psíquico interno, o qual se vê intensamente convocado tanto em suas bases narcísicas, como em seus investimentos objetais. A relação com a realidade externa encontra-se sensivelmente alterada [...] essencial para compreender os comportamentos nesta idade.

Esse processo, que se apresenta como um problema para pais e professores, pode se expressar pelo desinvestimento escolar ou pelo pouco interesse em fazer novas amizades, como o grupo nos deixa ver na referida cena.

A seguir, os adolescentes denunciam a medicalização da educação, na medida em que o encaminhamento proposto pela escola, para “tratar” as ocorrências que se relacionam ao processo da passagem adolescente, é o da visita ao psiquiatra, sendo essa, em suas palavras: “a solução para todos os problemas”. Segundo Meira (2012), a medicalização consiste em “[...] um processo por meio do qual são deslocados para o campo médico problemas que fazem parte do cotidiano dos indivíduos. Desse modo, fenômenos de origem social e política são convertidos em questões biológicas [...]” (MEIRA, 2012, p. 136), provocando uma epidemia de diagnósticos passíveis de serem “resolvidos” com o uso de medicamentos.

No contexto escolar, como demonstrado pelos adolescentes, o fenômeno de medicalização pode aparecer relacionado ao baixo rendimento escolar dos estudantes, ou mesmo, em relação à introversão, que limita o interesse deles por diferentes amizades. Isto não significa, no entanto, que estejam doentes, precisando de medicação. Trata-se, antes, para eles, da falta de escuta por parte dos adultos, que não os permite encontrar na escola espaços em que possam falar a respeito de suas questões, dúvidas e angústias.

Ressalta-se ainda que, durante as conversas que aconteceram enquanto estavam criando essa cena, os jovens deixaram patente a sua contrariedade “[...] em relação às tentativas de se transformar problemas de viver em sintomas de doenças ou de se explicar à subjetividade humana pela via estreita dos aspectos orgânicos.” (MEIRA, 2012, p. 136)

Dando continuidade à discussão proposta pela cena anterior, no quadro 09, é descrita a visita realizada ao psiquiatra. O que nos suscita pensarmos a respeito das questões relativas à medicalização da juventude.

<b>Quadro 09: Peça 1 - Cena 5</b>	
Peça	<i>Cuidado! Peça em construção!</i>
Cena	Depressão B
Desenvolvimento	Um jovem é levado ao psiquiatra. No consultório, a mãe fala por ele, repetindo-se ao dizer que “trabalha o dia inteiro para sustentá-lo e que não sabe mais o que fazer”. O psiquiatra responde: “tenho uma solução para os seus problemas, um medicamento chamado Ritalina.”

Fonte: dados da pesquisa

Novamente, nessa cena, o jovem não é convidado a falar a respeito de si. Se, por um lado, a mãe parece “justificar a situação” dizendo que “trabalha o dia inteiro para sustentá-lo e que não sabe mais o que fazer”, por outro, o médico se propõe a solucionar a situação, prescrevendo um medicamento, sem perguntar ao jovem o que ele pensa a respeito das queixas que estão sendo feitas, ou como se sente. Segundo Lacan (1998, p. 281):

A ausência da fala manifesta-se [...] pelas estereotípias de um discurso em que o sujeito, pode-se dizer, é mais falado do que fala: ali reconhecemos símbolos do inconsciente sob formas petrificadas, que, ao lado das formas embalsamadas com

que se apresentam os mitos em nossas coletâneas, encontram seu lugar numa história natural desses símbolos. Mas é um erro dizer que o sujeito os assume [...].

Cumpra aqui fazer um aparte: retomando o exposto no quadro 07, na qual está transcrita a letra da canção *Aloha*, e considerando-a como representativa de um determinado imaginário social a respeito da adolescência, seria esse mito ao qual Lacan (1998) se refere? O do adolescente que não sabe de nada, que não tem opinião?

Além de se sentirem desconsiderados, quanto à natureza de suas questões, tendo em vista o contexto contemporâneo, no qual existe uma busca constante e insaciável pelo prazer e retomando a questão relativa à medicalização da juventude, que seria a “garantia de solução para todos os problemas”, os jovens denunciam a impossibilidade de tal empreitada, posto que não existe uma receita mágica que possa ser adequada para todas as pessoas, em todas as situações.

<b>Quadro 10: Peça 1 - Cena 6</b>	
Peça	<i>Cuidado! Peça em construção!</i>
Cena	Depressão C
Desenvolvimento	Os pais de um jovem vão buscá-lo na escola. Ele teve um péssimo dia na escola e gostaria de conversar. Entretanto, os genitores começam a discutir a respeito de seus compromissos pessoais e dos motivos que os levaram à contratação da nova babá. Acabam por deixá-lo sozinho na porta da escola. Enquanto sua família sai discutindo, o jovem fica parado na porta da escola, sem saber como reagir frente a esta situação. A cena termina com os adolescentes empunhando uma placa na qual se lê: “Ninguém me escuta!”.

Fonte: dados da pesquisa

A sequência descrita nos quadros 08, 09 e 10 suscita ainda algumas questões, dentre as quais o desejo dos jovens adolescentes de serem escutados, especialmente por seus pais. Como ilustrado nas três cenas, existe uma demanda por atenção que não vem sendo atendida, uma vez que a responsabilidade por eles vem sendo descarregada em outras pessoas: a babá,

por exemplo, ou em outras instâncias, como a escola, o psicólogo ou o médico psiquiatra. A esse respeito, Dunker (2017) afirma que os pais:

[...] entregam seus filhos para a escola como se ela tivesse não apenas que ensinar, mas educar, controlar, disciplinar, cuidar e assim por diante. [...] terceirizam a educação dos filhos, não apenas porque recorram a babás ou avós, escolas ou cuidadores de ocasião, profissionais ou amadores, mas porque entendem o processo de criação de filhos como a administração de uma extensão narcísica de si mesmos (DUNKER, 2017, p. 118).

Nesse ponto, Dunker (2017) discorre a respeito dos aspectos que compõem as relações contemporâneas entre pais e filhos, que acabam por impossibilitar a comunicação entre eles. Segundo seu entendimento, a sociedade cria um simulacro da realidade impedindo que crianças e jovens se relacionem de forma significativa com seu entorno, em que prevalece a omissão dos adultos e a terceirização da função de educar.

As imagens que se seguem retratam as cenas descritas nos quadros 08, 09 e 10. A primeira foto, à esquerda, registra a cena na qual o filho é ignorado pelos pais na porta da escola. A segunda foto, à direita, registra a reunião com a diretora, na qual a aluna é encaminhada para o psiquiatra. A terceira foto registra a consulta com o psiquiatra.

**Imagem 4, 5 e 6: Ninguém me escuta!**



Fonte: registro de campo - 18/09/2017 3 (Fotos: Lorena Oliveira)

<b>Quadro 11: Peça 1 - Cena 7</b>	
Peça	<i>Cuidado! Peça em construção!</i>
Cena	Escola de princesas
Desenvolvimento	Em uma sala de aula da Escola de princesas, a professora cobra um comportamento diferente das alunas. Usando roupas curtas e cabelos curtos e coloridos, continuam brincando enquanto ela diz: “não se fazem mais mulheres como antigamente, respeitosas e educadas para atender os maridos”. Em meio à discussão, uma das estudantes se levanta e diz estar cansada de tanta “babaquice”. A seguir, convida a todos (colegas de cena e plateia) para participarem de um baile funk.

Fonte: dados da pesquisa



A cena sintetizada no quadro 11 foi elaborada pelas meninas do grupo que, tomando o *funk* como modo de expressão subversiva, pretenderam denunciar certa caracterização do machismo. Na semana em que começamos a elaborar essa cena, surgiu a polêmica sobre a ampliação do projeto Escola de Princesas, cujo objetivo é formar garotas tendo em vista a manutenção de uma determinada perspectiva de feminilidade, na qual meninas devem usar roupas cor de rosa, saias com laços e babados e respeitar as regras de etiqueta.

Após a leitura e discussão dos textos que noticiavam a abertura de uma nova filial da escola no bairro de Moema, em São Paulo, as meninas propuseram-se a criar uma paródia dessa escola. Na encenação, fizeram uma crítica direta ao projeto, um empreendimento comercial que vende aulas de etiqueta para meninas de 4 a 15 anos de idade. Na Escola de Princesas, elas aprendem etiqueta, como se maquiar, como arrumar os cabelos, como colocar a mesa e como se comportar nela, como arrumar o quarto, a cama e os armários e, por fim, como se relacionar com os pais, irmãos e futuros namorados e maridos.

Para essas jovens, conceber a sua existência orientada por uma perspectiva de submissão aos sujeitos do gênero masculino era algo impensável. Assim como nos estudos contemporâneos, nos quais são problematizadas as questões de gênero, contrariando a proposta dessa escola, elas mantiveram sua opinião a respeito de que o “feminino” já não parece uma noção estável (BUTLER, 2017). Na cena, as meninas fizeram questão de destacar que estavam todas fora do “padrão princesa”, com os cabelos coloridos, roupas curtas, comportamento despojado, sendo obrigadas a frequentar a escola, apenas por vontade dos pais.

Tendo em vista a perspectiva da psicanálise, encontramos uma convergência quando:

Lacan não coaduna com as opiniões das feministas, que buscam, via de regra, afirmar uma identidade propriamente feminina; entretanto, as escuta a ponto de formular uma particularidade feminina mediante a proposição de um gozo singular, suplementar. Diferentemente de uma identidade fechada, o psicanalista cerca o debate afirmando pela negação: “não há relação sexual”, “a mulher não existe”, quer dizer, não existe uma diferença sexual que se complementaria até formar um todo, e cada mulher existe apenas singularmente, sem um conjunto ou identidade que valha para todas. (MEES; POLI, 2019, p. 462)

É, pois, nesse lugar de sustentar sua singularidade que algumas das meninas propuseram que a cena terminasse com um convite para um baile *funk*, fato que gerou alguma controvérsia, posto que uma parte do grupo não gostava desse ritmo musical.

Ao chegar ao momento de construção das cenas finais, especialmente no que se refere à discussão em relação ao machismo, foi proposta ao grupo a letra da música *Isto é Brasil*<sup>4</sup>, do funkeiro paulistano Mc Garden (quadro 12). Na música sugerida para o trabalho com o grupo, há uma ênfase no aspecto político social e o cantor traz, de forma condensada, as problemáticas inerentes à vida contemporânea no Brasil. Essa escolha deu-se orientada pela escuta das falas de parte dos jovens, dizendo que o *funk* faz parte da adolescência, das baladinhas e do cotidiano na comunidade, em contraposição à outra parte do grupo, para o qual o “*Funk* é horrível! – As letras são vulgares, péssimas!”. Após a escuta da música, a leitura da letra e de dançarem juntos, foi possível perceber uma experiência com o *funk* que colocou o grupo em outra chave de escuta.

<b>Quadro 12: Letra do Funk Isto é Brasil</b>	
<b>Isto é Brasil</b>	MC Garden tá aqui te falando
Aqui é MC Garden	Tu tá escutando, será que ouviu?
Como é que cês quer ser feliz esse ano	Isso é Brasil
Deixando a resposta com o Feliciano	Isso é Brasil
Humanos direitos vai ter o direito	Sistema de saúde precário
De ter um monstro nos direitos humanos	Só de lembrar até passou mal
Daqui a pouco vão tacar mais lenha	Me incomodo menos com a doença
Querer acabar com a lei Maria da Penha	Do que com a demora do hospital
Se pá ele vai pedir o seu cartão	Brasileiro achando legal
Mas vê se não vai esquecer de dar a senha	Ser tratado como um animal
Eu mantenho minha fé em nós	Mas como é que vamos reclamar
Do que no seu Deus que está nas igrejas	Se às vezes nós agimos como tal?
Que só ama quem põe na bandeja	Violência policial
E manda pro inferno quem toma uma breja	É melhor nem tocar nesse assunto
Tá rolando dinheiro a vera	Porque daqui a pouco vão excluir esse vídeo
E tu quer saber onde que tã os seus	E se eu falar muito vão me excluir junto
	Agora olha nossos os busão

<sup>4</sup> MC Garden, CD *Isso é Brasil*, de 2016.

Na assembleia dos deputados	Que as 7 da manhã não cabe mais ninguém
Ou se tá na assembleia de Deus	E logo mais aumenta a condução
Ou se tá lá na Universal	E vocês vão achar que está tudo bem
Se pá teve lá na Mundial	Tão querendo acabar com os índios
Ou tá lá na igreja da graça	Que é a origem do nosso país
A Igreja que é internacional	O dinheiro tá mandando em tudo
Apóstolo estuprando seu bolso	E deixando mudo quem quer ser feliz
E o cristão estuprando o gatilho	A pressa tá matando ciclista
O pastor estuprando a fiel	E nas avenida mais um arregaço
E o padre estuprando seu filho	O que dá a sorte de ter vivido
Mas se for olhar profundamente	O piloto maldito joga fora o braço
Os problemas com crente é peixe pequeno	Na rede social só piada
O Brasil é o país da festa	Também alienando a massa
E o que nos resta é tá no veneno	Ou garota posando pelada
Brasileiro quer ser mais malandro	Quer tá na playboy, mas fez isso de graça
Explorando os bolivianos	MCs esqueceram da paz
Enquanto isso o nosso Nióbio	Jovens como antes não se fazem mais
Sai daqui por debaixo dos panos	O casal chega na adolescência
Observe de perto, meu mano	E na mó indecência eles já vão ser pais
Olha lá nossos governadores	Onde é que estão os pais?
Não investem na educação	Será que estão presos na cela?
Pra não ter uma geração de pensadores	Ou será que tão presos na sala
Pensadores tentaram avisar	Em frente uma TV assistindo a novela?
Mas você fingiu que não viu	Pensadores tentaram avisar
Aqui a bunda vale mais que a mente	Mas você fingiu que não viu
Infelizmente esse é o Brasil	Aqui a bunda vale mais que a mente
O problema tá lá no nordeste	Infelizmente esse é o nosso Brasil
Tá aqui em São Paulo e também tá no Rio	O problema tá lá no nordeste
Isso é Brasil	Tá aqui em São Paulo e também tá no Rio

Isso é Brasil	Isso é Brasil
A bandeira são somente cores	Isso é Brasil
Os nossos valores você não sentiu	A bandeira são somente cores
Isso, isso é Brasil	Os nossos valores você não sentiu
Isso, isso é Brasil	Isso, isso é Brasil
Autoridades não usam ideias	Isso, isso é Brasil
Só usam a onomatopeia do xiu	Autoridades não usam ideias
Isso é Brasil	Só usam a onomatopeia do xiu
Isso é Brasil	Isso é Brasil
	Isso é Brasil

Fonte: Compositores: Mc Garden

Na imagem que se segue, as estudantes são repreendidas pela professora, por não estarem sentadas de forma correta e por usarem cabelos curtos e coloridos, não condizentes com seu padrão de feminilidade.

### **Imagem 7:** Transgredindo padrões



Fonte: registro de campo - 02/10/2017 4 (Foto: Lorena Oliveira)

Cumpramos ressaltar que, no ano de 2016, a escola onde se desenvolveu a pesquisa realizou uma Semana de Gênero, organizada inicialmente por parte de estudantes que se viram indignadas, ao serem questionadas em relação ao tipo de roupas que estavam usando na escola. Algumas das meninas que criaram essa cena atuaram de forma intensa na mobilização para que essa semana pudesse acontecer e também frente às polêmicas causadas por pais e familiares que não consideravam a temática como algo a ser discutido na escola.

#### **4.2. Inscrevendo a existência: *Construindo a (R)Existência***

No ano de 2018, o processo de oficinas culminou com a construção coletiva da peça *Construindo a (R)Existência*, que foi apresentada na IV Mostra de Teatro da DRE Butantã. Elaborada em torno de uma situação de gravidez na adolescência, a peça foi construída, entre outros aspectos, com base no mal-estar gerado pela eleição do então candidato a presidente, Jair Bolsonaro. A implicação política intensamente manifestada pelo grupo remete-nos à seguinte citação de Rassial (1997):

Quando o Outro perde sua encarnação imaginária parental e revela-se sub-repticiamente, esvaziado de toda qualidade imaginária e puro efeito simbólico, antes de encontrar uma outra encarnação imaginária no Outro sexo, essa promessa releva-se enganadora em todos os sentidos. [...] A fim de que essa crise seja superada, para além dos ensaios maníacos de evitar a depressão, é preciso que tome o lugar dessa promessa, e de seu enunciador imaginário, uma outra promessa e um outro enunciador [...] Hélène Deutsch, otimista, considera assim o engajamento político e social [...] sob seu aspecto positivo para a adolescência. (RASSIAL, 1997, p. 58)

Para o autor, quando o jovem se vê confrontado com a perda da identidade construída em relação às figuras parentais, é importante que ele encontre uma forma de se engancharem em um laço social. Nesse sentido, esse processo foi construído a partir de um novo convite da pesquisadora: refletir a respeito da seguinte questão: “O que vocês gostariam de dizer ou quais temas gostariam de aprofundar, em relação ao processo do ano de 2017?”.

A resposta resultou em um texto que progrediu em torno de um casal de adolescentes que se vê em uma situação de gravidez na adolescência. Assim como na peça anterior, suas diversas cenas funcionaram como denúncias de questões caras aos jovens autores. Dentre elas, destacaram-se as relativas à sexualidade e à identidade de gênero. Apareceram, ainda, queixas que aprofundaram as questões contra o racismo e o bullying na sociedade contemporânea, trazidas na peça anterior.

Depois de longas rodas de conversa, nas quais os alunos manifestaram uma intensa insatisfação quanto à situação política que estávamos vivenciando naquele momento, o grupo escolheu estabelecer pontos de partida para o aprofundamento de nossas discussões e para o trabalho de construção da peça que, segundo eles, teria um caráter de "resistência" frente à perspectiva colocada pela eleição de um presidente que eles consideravam autoritário e preconceituoso. Novamente, a apresentação pública da peça era facultativa.

Ao final de 2018, apresentamos publicamente nosso processo cênico, participando da IV Mostra de Teatro da Diretoria Regional do Butantã - DRE - BT.

Na imagem que se segue, os participantes da pesquisa participam do processo inicial de discussão acerca dos temas que seriam mobilizados para a criação da peça.

### **Imagem 8:** Teatropia



Fonte: registro de campo - 04/2018 (Foto: Lorena Oliveira)

No que segue, destacaremos 06 cenas dessa peça. Registradas previamente no diário de campo da pesquisadora, elas foram escolhidas em função de responderem à questão proposta por esta pesquisa, no sentido de aprofundar temas como a sexualidade e a depressão, já abordados na peça anterior; e de dar voz aos temas relacionados à gravidez na adolescência e ao racismo, que não haviam sido tratados até então.

A primeira cena do espetáculo *Construindo a (R)Existência* trouxe-nos os banheiros escolares como cenários para pensar questões relativas às identidades de gênero.

<b>Quadro 13:</b> Peça 2 - Cena 1	
Peça	<i>Construindo a (R)Existência</i>
Cena	Banheiros
Desenvolvimento	<p>No banheiro feminino, duas adolescentes entram e ocupam as cabines. Em seguida, entram um grupo de amigas rindo e comentando a respeito da última fofoca: “existe uma menina grávida na escola!”. Fazendo suposições a respeito de quem seria a menina, elas tiram sarro e consideram que foi um bom castigo já que a jovem é considerada pelo grupo como uma “vadia!”. Após terem saído, uma das meninas sai da cabine. Ela ouviu tudo e é a respeito dela que estão falando. Sem saber o que fazer, começa a chorar. Em seguida, entra um menino transgênero, que apesar de não se reconhecer no espaço do banheiro feminino, não se sente autorizado a usar o banheiro masculino. Ele pergunta à jovem o que está acontecendo e após escutar a história, a aconselha a contar para o pai do bebê. Ambos saem. A menina que estava na outra cabine sai chorando, se olha no espelho e diz: “não aguento mais me sentir tão triste!”. Uma última garota entra no banheiro, ela disfarça o choro perguntando a respeito da próxima aula e elas saem. No banheiro masculino, um jovem entra, se olha no espelho, tenta dizer algumas palavras, ao que parece estar ensaiando para uma apresentação, em seguida vai para uma das cabines. Outro menino entra e acende um cigarro de maconha. Ele fuma um pouco e quando escuta o barulho de pessoas se aproximando apaga o cigarro e entra em uma das cabines. O terceiro garoto entra, se olha no espelho fazendo movimentos que salientem seus músculos, mas aparenta estar insatisfeito. A seguir, faz uma ligação para combinar a compra de anabolizantes. Outro garoto entra e eles conversam brevemente, o menino se diz magro e envergonhado, sem saber como se portar com as meninas e pede conselhos ao colega que parece ser popular. Ao que este responde:</p>

	<p>“Basta ser você mesmo, ser natural, sabe?”. Todos saem do banheiro pois estão atrasados para a próxima aula. A cena se encerra com o encontro entre dois meninos transgênero que começam a frequentar o espaço.</p>
--	--

Fonte: dados da pesquisa

A cena descrita no quadro 13 teve como objetivo denunciar o mal-estar dos jovens com relação ao que sentiam como sendo um princípio de oposição binária entre o gênero feminino e o gênero masculino.

Para tal fim, apresenta o que acontece no interior de um banheiro escolar, considerando-se as especificidades desse espaço, que ora é ocupado por meninas, ora por meninos, a depender da classificação de “banheiro feminino” ou “banheiro masculino”.

No banheiro feminino, são apresentadas as situações de gravidez na adolescência, de “fofocas” que podem se transformar em *bullying* e, também, depressão. Cumpre observar que, para adolescentes de baixa renda, durante a adolescência a gestação pode representar tanto um desejo quanto uma possibilidade de ascensão social. Psicanaliticamente, é possível analisar que um filho traz a sensação de segurança e vínculo inabalável e a esperança da reconstrução das vivências infantis das jovens (DIAS; OKAMOTO, 2019).

Durante a construção dessa cena, surgiu a interrogação quanto ao interesse dos jovens em abordar o tema da gravidez na adolescência, considerando que ele não faz parte de seu cotidiano imediato. Responderam que ainda assim a situação aponta interrogações, dúvidas e medos, por de alguma forma, no imaginário social, estar atrelada ao início da vida sexual.

A esse respeito, no capítulo dois, abordamos a angústia e as interrogações que a adolescência traz, no que se refere à sexualidade. Nesse momento, em que ela se inscreve no real do corpo, passa a haver uma demanda de novas articulações simbólicas e imaginárias.

Para Rassial (1999), o sujeito encontra-se em uma posição ambígua, sendo ao mesmo tempo sujeito e objeto do desejo. Assim, tal processo não poderia ser compreendido apenas por meio da leitura que o vê como uma atualização da imagem corporal constituída na infância, sendo então necessário pensar em uma mudança da ordem de valoração do corpo. A genitalidade passa a ocupar uma posição dominante. As mudanças físicas concretas excedem tanto a capacidade de simbolização do sujeito quanto sua integração em uma imagem já constituída anteriormente. Em suas palavras, “A adolescência é o momento privilegiado



onde, encontrando a sexualidade não mais como o próprio de um adulto diferente, mas como o que organiza à sua nova posição, o sujeito deve responder com os meios de que dispõe" (RASSIAL, 1999, p. 20).

No banheiro masculino, por sua vez, são apresentadas questões relacionadas ao uso de drogas ilícitas, como maconha e anabolizantes, e também as dificuldades em se relacionar com o próprio corpo e a timidez.

Essa representação não parece despropositada. Em estudo realizado com jovens, Goldenberg (2006) apresenta dados que confirmam uma extrema preocupação masculina com aspectos corporais como altura e força física, o que “[...] provoca um enorme sofrimento físico e psicológico, causando, inclusive, mortes, como bem mostram os casos de adolescentes que tomaram anabolizantes bovinos para que o corpo crescesse.” (GOLDENBERG, 2006, p. 27).

A autora destaca ainda que: “[...] homens, meninos e adolescentes sofrem silenciosamente, em segredo, não conversam sobre seus problemas, pois em nossa sociedade, os “homens de verdade” não devem demonstrar preocupação com a aparência, ou podem ser considerados “afeminados” ou “gays” (GOLDENBERG, 2006, p. 29).

Conforme mencionamos no capítulo dois, na adolescência ocorre uma reestruturação dos ideais adolescentes que, anteriormente referidos aos pais no lugar de grande Outro, passam a se referir ao parceiro sexual como outro imaginário. Como consequência dessa passagem, surge grande interesse na imagem do próprio corpo (RASSIAL, 1999). O jovem coloca-se muitas questões a respeito de ser ou não bonito ou desejável o suficiente. Para os meninos, essas questões costumam se expressar por meio do desejo de ter um corpo forte. Na peça, isso apareceu no uso de anabolizantes em segredo.

Na cena descrita no quadro que se segue, também são apresentadas interrogações acerca do corpo e da sexualidade.

<b>Quadro 14: Peça 2 - Cena 2</b>	
Peça	<i>Construindo a (R)Existência</i>
Cena	Descobertas do amor

Desenvolvimento	Um casal que já havia conversado anteriormente por meio de redes sociais, se “reconhece” em uma praça. Eles estão lendo e ficam felizes com o encontro inesperado. Após uma breve conversa, combinam de se encontrar um dia para tomar um sorvete. Ao chegar em casa, o menino encontra a mãe lendo o jornal e reclamando da atuação política do presidente Bolsonaro. Eles conversam e o garoto conta à mãe a respeito do encontro e do seu interesse amoroso pela menina, ao que a mãe questiona se ela já sabe que ele é um menino transgênero. Ele responde que irá contar durante o encontro. No dia marcado para o sorvete, mesmo receoso, esperando que a notícia não fosse bem recebida, ele diz à garota que “nasceu menina”. Ela responde: “qual o problema? Pra mim, tanto faz”. Surpreso, ele sorri e eles se abraçam.
-----------------	--

Fonte: dados da pesquisa,

A cena descrita no quadro 14 teve como objetivo apresentar a angústia vivida por alguns dos jovens do grupo quanto às questões relativas à assunção de uma determinada posição sexuada, ou, como afirmado por eles, do reconhecimento de sua identidade de gênero.

A sexualidade no adolescente esbarra na atualização do *Édipo* e, portanto, em seus entraves. Assim, duas respostas são possíveis: uma que se apoia no narcisismo e lê a homossexualidade nesse período como uma “saída” que diminuiria o conflito gerado por essa atualização, por meio do estabelecimento de um registro fraternal com o Outro; e a outra que seria a precipitação na relação sexual, entendida como lógica organizadora das relações intersubjetivas. “Nesta tendência, o corpo próprio é oferecido ao mesmo tempo como objeto possível do desejo e como significante que suportaria a relação com uma nova encarnação do Outro” (RASSIAL, 1999, p. 24).

Isso significa compreender que o sujeito adolescente transita, de um lado, por um caminho que busca o reconhecimento por meio do olhar daqueles que lhe são próximos e, de outro, por uma busca de ensejo que lhe permita se “conformar” aos modelos socialmente aceitos.

Trata-se de um segundo processo de identificação que reorienta o primeiro deles, ocorrido na infância do sujeito. Ao retomar as propostas freudianas, Lacan (1961) articula o processo de identificação a algo que se dá em função da ação que a linguagem faz no corpo. O que, em outras palavras, significa pensar em um processo de amarração, no qual um determinado significante se inscreve, passando a servir como espaço operatório para o psiquismo e permitindo a construção de variadas significações para o sujeito (SOUZA, 2014).

Na cena, um menino transgênero se vê pressionado pela mãe para que informe sua identidade de gênero à garota por quem está interessado. Como escrito anteriormente, a questão passa, também, por uma situação que se afirma na linguagem, segundo a qual se estabelecem:

[...] as vias pelas quais na puberdade os sujeitos elegem seu ser sexuado de modo masculino ou feminino. Segundo Lacan, embora existam antecedentes edípicos que poderiam condicionar tal eleição, como por exemplo as identificações com as insígnias paternas ou maternas, a contingência dos encontros são as que resultam determinantes. (RAMIREZ, 2014, p. 11)

Dito de outra forma, é por meio da célula inicial estruturada pelo Complexo de Édipo, que o sujeito pode ser reconhecido enquanto emissário de uma função na ordem das relações simbólicas (LACAN, 1986).

<b>Quadro 15: Peça 2 - Cena 3</b>	
Peça	<i>Construindo a (R)Existência</i>
Cena	Gravidez e aborto
Desenvolvimento	Um jovem liga para o pai para contar que engravidou uma menina e que não sabe o que fazer. O pai se mostra pouco interessado, grita com o filho e encerra a ligação dizendo que isso não é sua responsabilidade. A seguir, seu irmão e um amigo chegam conversando a respeito de um boato que estaria circulando pela escola, de que uma menina estaria grávida. Em um primeiro momento, eles tiram sarro da situação, referindo-se ao casal de “adolescentes grávidos”, como “idiotas” e “irresponsáveis”. Visivelmente incomodado com a conversa, o garoto acaba assumindo

	<p>que é o pai da criança, que no “calor do momento acabou não usando camisinha” e que não sabe o que fazer com a situação. Em seguida, um dos amigos diz que o melhor a se fazer na situação é propor à garota que ela faça um aborto. Bastante enfático em sua opinião, argumenta que eles ainda são muito jovens e que, neste momento, o nascimento de um filho poderia significar o fim dos sonhos de ambos os jovens. Esta fala gera revolta em seu irmão que aponta os riscos de se fazer um aborto e de que se trata de uma vida. Ambos começam a discutir sem levar em consideração ou perguntar a opinião do amigo, referente às suas dúvidas, medos e desejos em relação à gravidez inesperada. A conversa é interrompida com a chegada de sua namorada.</p>
--	--

Fonte: dados da pesquisa.

A cena descrita no quadro 15 aborda a questão da gravidez na adolescência. Ainda que essa temática não faça parte do cotidiano imediato dos participantes da oficina, o grupo considerou importante abordá-la por acreditar que essa situação seja frequente em contextos nos quais os jovens têm menos recursos financeiros<sup>5</sup>. A esse respeito, Dias e Okamoto (2019, p. 193), salientam que:

Atualmente, a gravidez é concebida como “normal” e esperada apenas para mulheres adultas, heterossexuais, casadas e estáveis financeiramente. Tais condições fazem com que a gestação não seja uma surpresa desagradável, já que esta fase da vida é considerada ideal para engravidar e sua “normalidade” independe do desejo – consciente – da mulher. As adolescentes que hoje engravidam são julgadas moralmente e desvalorizadas devido às mudanças da sociedade ocidental moderna na forma de pensar e compreender esse acontecimento.

Segundo os jovens, tal situação expressa-se na cena na medida em que, inicialmente, caçoam da menina, para, em seguida, considerarem a proposta de um aborto como única forma de garantir a manutenção dos sonhos de vida dos sujeitos, ainda considerados jovens para arcar com as responsabilidades da maternidade/paternidade.

<sup>5</sup> Cumpre ressaltar que a gravidez na adolescência não está restrita aos espaços escolares, sendo importante considerar que os jovens acabam tendo contato com esta temática em outras esferas de suas vivências cotidianas.

Com relação aos motivos que teriam levado a decisão de abordar esta temática, como afirmado anteriormente, há que se pensar, também, no medo que as experiências sexuais podem suscitar.

Para Freud (1905), em seu texto *Personagens psicopáticos no teatro*, a identificação só se torna possível porque o teatro passa a ser pensado/teorizado, de modo que o realismo no palco se caracteriza como primazia da representação, ou seja, como a presentificação de algo que está ausente e não como continuidade da vida real, cotidiana.

Estabelecido esse distanciamento entre a vida real e o que é representado no palco, o sujeito “ficaria livre” para se identificar com o personagem, refletindo aspectos de suas próprias experiências e sustentando a ilusão proposta. Em suas palavras:

O espectador vivencia pouco, sente-se como “um pobre coitado a quem nada de grande acontece”, que há muito é obrigado a amortecer – melhor, deslocar – a ambição de ter sua pessoa no centro da marcha do mundo; ele quer sentir, atuar, arranjar as coisas todas conforme o seu desejo, em suma, quer ser herói, e os escritores e os atores tornam isso possível, ao lhe permitir a *identificação* com um herói. Também lhe poupam algo com isso, pois o espectador sabe que conduzir-se heroicamente não é possível sem dores, sofrimento e graves temores [...]. Daí a sua fruição ter como premissa uma ilusão, a atenuação do sofrimento pela certeza de que, primeiramente, é um outro que age e sofre ali no palco, e, em segundo lugar, de que se trata apenas de um jogo... (FREUD, 1905, p. 362-363)

É na sustentação desse jogo que o teatro de improvisação pode funcionar como um espaço de escuta para a elaboração das fantasias que vão se constituindo a respeito da adolescência e de temáticas como a gravidez na adolescência, uma vez que elas não fazem parte das vivências imediatas do grupo.

<b>Quadro 16: Peça 2 - Cena 4</b>	
Peça	<i>Construindo a (R)Existência</i>
Cena	Depressão
Desenvolvimento	Uma mãe é chamada à escola para falar a respeito da pouca produtividade e participação de sua filha nas aulas. Após um primeiro diálogo, a cena é “interrompida” por um “personagem neutro” que aponta o fato de que a professora não deveria estar falando com a mãe e sim com a jovem, especialmente porque mãe e filha pouco se

	<p>falam, então nada pode responder a respeito do que está sendo dito ou daquilo que se passa com ela. Ao sair da conversa com a professora, a mãe pergunta à filha se está tudo bem, mas ignora a resposta. Sua solução é ameaçar a menina com uma surra, ou a perda de presentes se ela não melhorar na escola, salientando o quanto trabalha para garantir seu sustento e a manutenção da casa. A seguir, é a vez do pai perguntar se está tudo bem, ao que a menina disfarça e não responde, mesmo com o pai insistindo em dizer que está ausente mas se preocupa. A mãe retorna e ambos começam a discutir, acusando-se mutuamente de não “cuidarem direito da filha”. A cena termina com a menina saindo do centro da discussão e dirigindo-se à plateia, para quem pede ajuda.</p>
--	---

Fonte: dados da pesquisa.

A cena descrita no quadro 16 retoma, ainda que de maneira diferente, algumas das cenas que foram construídas para compor a peça *Cuidado! Peça em construção!*. Ela apresenta o quanto o mal-estar, encarnado em uma forma de sofrimento que se manifesta por meio do sentimento de solidão e do desinvestimento escolar, se faz presente no cotidiano dos jovens participantes desta pesquisa.

Retomando o quadro 01, exposto no capítulo 3, é possível verificar que no início do trabalho com as oficinas de teatro improvisacional, oito (73% do grupo), dos onze estudantes participantes da pesquisa, apresentavam queixa inicial de solidão. Ainda que esta queixa se configure de formas diversas, chama nossa atenção o fato de que tanto na primeira, quanto na segunda encenação construída por estes jovens, a temática do mal-estar trazida como depressão tenha sido abordada pelas meninas do grupo, não surgindo enquanto questão por parte dos meninos.

Temos aí duas hipóteses: uma primeira que retoma o exposto na análise da cena descrita no quadro 12, a respeito da vergonha que os meninos sentem em relação a demonstração de seu sofrimento, como afirma Goldenberg (2006, p. 28) quando escreve que “[...] homens procuram médicos e psicólogos com frequência menor e com maior dificuldade que às mulheres, mantendo em segredo, como um estigma a ser escondido, suas doenças e preocupações”.

A segunda hipótese é apresentada por meio de estatísticas, segundo as quais Baptista e Oliveira (1999) afirmam que existiria maior prevalência de quadros depressivos em sujeitos do sexo feminino. Isso se dá em função de diferenças hormonais e também de aspectos sociais, relacionados à frequente sobrecarga vivenciada pelas mulheres, por conta dos cuidados com as tarefas domésticas, o trabalho e os estudos.

Cumprе ressaltar que os afetos depressivos fazem parte do período da passagem adolescente, uma vez que os sujeitos se veem em um movimento constante de reestruturação corporal e psíquica, de modo que:

É preciso também distinguir o afeto, tristeza, dor e elaboração pela perda de algo querido, de depressão – condição emocional prolongada, que atinge vários aspectos da personalidade. (...) Na adolescência, as manifestações depressivas são freqüentes em função das perdas infantis, do processo de dessimbiotização, de des-investimento e re-investimento afetivo, e de uma rede de questões narcísicas pela qual passa o jovem durante o processo evolutivo, na busca de sua identidade adulta. (LEVISKY, 2002, p. 126)

Como exposto no capítulo dois, compreendemos a passagem adolescente como o momento em que o sujeito se vê convocado a “acordar” do seu sonho de infância, reconfigurando seus processos identificatórios. É o momento em que ele passa a ser questionado a respeito de sua inscrição na ordem simbólica e a respeito do furo que a sexualidade encarna, enquanto inscrição que acontece no real do corpo. Trata-se de interrogações em relação às quais ele precisa inventar suas próprias respostas, sabendo-se ser faltoso, cuja completude da satisfação sempre será inacessível (RASSIAL, 1999).

Se falamos em um “acordar” do sonho, por meio do que nos dizem os jovens, ao criarem esta cena, podemos pensar que em alguns momentos à passagem adolescente pode se configurar como um pesadelo, demandando dos outros, adultos, que os ajudem a encontrar às suas respostas, de uma forma menos sofrida.

Na imagem que se segue, duas jovens são questionadas pela professora, por estarem chorando em um “momento impróprio”. Cumprе ressaltar que esta cena deu origem à cena analisada anteriormente. No entanto, por escolha dos jovens estudantes do grupo, ela foi recriada, sendo acrescida em sua elaboração e ganhando a formulação descrita no quadro 15. Para além da questão escolar, a ideia era a de que o foco da cena pudesse ser a relação que a família estabelece com o jovem em uma situação de sofrimento.

**Imagem 9: Depressão**

Fonte: registro de campo - 05/2018 (Foto: Lorena Oliveira)

<b>Quadro 17: Peça 2 - Cena 5</b>	
Peça	<i>Construindo a (R)Existência</i>
Cena	Racismo
Desenvolvimento	<p>Uma garota negra aguarda a chegada de uma amiga em frente a uma casa. Enquanto espera, é surpreendida por olhares e cochichos de uma dupla de transeuntes, mulheres brancas que vinham caminhando em sua direção. Ao passarem por ela, jogam uma moeda e comentam “coitada!”. Ela responde indignada, dizendo que não é moradora de rua e que não precisa daquele dinheiro, que está ali apenas aguardando uma amiga. Nesse ponto a amiga, branca, chega e tem início uma discussão entre as quatro. De forma desrespeitosa, as duas mulheres questionam a amizade, aconselhando à menina branca que procure “amigos melhores”. Quando a menina negra diz que estuda em uma escola particular, elas ficam indignadas, referindo-se à falta de critérios das escolas para aceitarem seus alunos. A cena termina com a menina negra sendo levada pela amiga, “pois não vale a pena</p>



	discutir com gente assim!”.
--	-----------------------------

Fonte: dados da pesquisa

A cena descrita no quadro 17 pretendia denunciar o racismo de forma explícita, trazendo para o palco as diferentes dimensões em que o racismo encontra formas de ocorrência, afirmando-se enquanto conjunto de teorias e ações que justificariam uma suposta hierarquização entre as diferentes etnias.

Considerando a forma como a temática foi abordada, é possível retomar a ideia segundo a qual Freud (1930) afirma que os seres humanos não são indivíduos originalmente bons. Eles tornariam-se agressivos apenas em situações em que estivessem sob ameaça de ataque, uma vez que parte de seus atributos pulsionais são constituídos pela agressividade. “Em consequência disso, para ele o próximo não constitui apenas um colaborador e objeto sexual, mas também uma tentação para satisfazer a tendência à agressão [...]” (FREUD, 1930 [2010, p. 77]).

Isso significa afirmar que recusar a satisfação da disposição dos sujeitos para a agressividade gera um mal-estar, um desprazer. Sua satisfação, mesmo que parcial, pode ser conseguida por meio da elaboração do que Freud (1930) chama de “narcisismo das pequenas diferenças”. No caso do racismo, trata-se da possibilidade que os sujeitos brancos têm de se reunir, direcionando a sua agressividade para aqueles que lhes são diferentes: os sujeitos negros. Tal elaboração fica explícita na cena descrita no quadro 16, em que duas pessoas brancas humilham uma garota negra, questionando sua classe social e seu direito de “estar no mesmo ambiente que elas”.

Na perspectiva do indivíduo que comete o ato racista: “[...] é impossível não reconhecer que sua satisfação está ligada a um prazer narcísico extraordinariamente elevado, pois mostra ao Eu a realização de seus antigos desejos de onipotência” (FREUD, 1930 [2010, p. 89]). Esse desejo manifesta-se nos atos de violência, de exploração, de humilhação etc., como exposto na cena, no momento em que são jogadas moedas na personagem negra. Aqui aparece novamente a questão do imaginário social, quando os jovens buscam caracterizar o racismo, confundindo a personagem negra com pessoas em situação de rua, para quem costuma-se jogar moedas.

Surge a questão que, apesar de extrapolar o escopo desta pesquisa, fica aqui registrada: por que a figura negra surge no imaginário do jovem atrelada ao estereótipo do morador de rua?

Na imagem que se segue, os estudantes observam a apresentação da cena, na qual uma jovem negra é alvo de racismo, sendo questionada quanto a legitimidade de seu direito de aguardar uma amiga em um espaço público, independentemente da cor da sua pele.

**Imagem 10:** “Transformam um negro tipo A, num neguinho...”<sup>6</sup>



Fonte: registro de campo - 09/2018 (Foto: Lorena Oliveira)

<b>Quadro 18:</b> Peça 2 - Cena 6	
Peça	<i>Construindo a (R)Existência</i>
Cena	Muitas adolescências
Desenvolvimento	<p>A cena final vai agregar personagens que são jovens adolescentes. Eles entram no palco, dizem seu nome e idade. Em seguida, apresentam ao público a “situação” que vem lhes causando angústia no momento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Meu nome é Amanda, tenho treze anos e as vezes tenho vontade de sumir da vida”</li> </ul>

<sup>6</sup> Racionais Mc’s

	<ul style="list-style-type: none"><li>- “Meu nome é Leticia, tenho dezesseis anos e já sofri de depressão”</li><li>- “Meu nome é Jimmy, tenho treze anos e sou um menino trans”</li><li>- “Meu nome é Olivia, tenho quatorze anos e sou bissexual”</li><li>- “Meu nome é Sarah, tenho treze anos e sofro muito por ser baixinha”</li><li>- “Meu nome é Carla, tenho quinze anos e sou viciada em cigarros”</li><li>- “Meu nome é Ariel e sofro com o racismo”</li><li>- “Meu nome é Joana, tenho dezesseis anos e tenho o desejo de me matar”</li><li>- “Meu nome é Ramona, tenho quatorze anos e os meus pais não sabem lidar com a minha depressão”</li><li>- “Meu nome é Jorge, tenho quatorze anos e sou viciado em maconha”</li><li>- “Meu nome é Fernanda, tenho quinze anos e me corto”</li><li>- “Meu nome é Marcos, eu tenho quinze anos e eu tenho vergonha do meu corpo”</li><li>- “Meu nome é Luana, tenho dezessete anos e nunca senti atração por ninguém”</li><li>- “Meu nome é Guilherme, tenho quinze anos e sou introvertido”</li><li>- “Meu nome é Fernanda, tenho quinze anos e estou grávida”</li><li>- “Meu nome é Ramon e já estive na Febem por roubo e uso de drogas”.</li></ul>
--	---

Fonte: dados da pesquisa

A cena descrita no quadro 18 teve por objetivo apresentar a diversidade de configurações que a passagem adolescente pode sustentar. A esse respeito, chama a atenção a potencialidade do teatro de improvisação como espaço de elaboração e de sustentação de uma

*fala plena* para os participantes da pesquisa. Isso fica visível uma vez que nessa cena eles explicitaram suas questões, em uma composição que retomou aspectos do imaginário a respeito da adolescência, como as situações de uso de drogas e a gravidez inesperada, mas também nos permitiu atentar para a especificidade de suas próprias angústias e daquilo que lhes causa um mal-estar.

Como descrito no capítulo três, vários dos participantes da pesquisa apresentaram queixas relativas à solidão, expressa, por exemplo, na caracterização dos personagens que trazem questões como a depressão, a “vontade de sumir” e os atos de violência contra si. Também trouxeram questões relativas à dificuldade em lidar com o próprio corpo e com a reconfiguração identitária que acontece na adolescência, descritas na caracterização dos personagens que abordam a vergonha do corpo, o racismo, a transgeneridade e as interrogações a respeito da sexualidade.

Segundo Dias e Okamoto (2019, p. 191):

Além desse fato, o conceito de adolescência não deve ser entendido como homogêneo, visto que seus sujeitos estão inseridos num contexto social dinâmico e fluido, capaz de subsidiar suas representações do mundo e do que é ser adolescente. Essa heterogeneidade pode ser explicada a partir de fenômenos sociais, psicológicos, históricos e biológicos.

Neste sentido, parece-nos ser possível afirmar que o teatro de improvisação se configurou como um importante espaço para o reconhecimento de diferenças, para a construção de grupos e também para a sustentação de processos identificatórios entre os jovens participantes desta pesquisa.

**Imagem 11: Adolescências**



Fonte: registro de campo - 11/2018 (Foto: Lorena Oliveira)

### **4.3. Breves considerações acerca das questões raciais e de gênero**

Ao considerar as especificidades de nossa pesquisa, fazemos um breve aparte para refletir a respeito da importância de encontrarmos estratégias que permitam aos professores atuarem nos espaços escolares, tendo em vista as demandas trazidas pelos jovens, no que se refere às questões raciais e de gênero.

Ao trabalhar com as questões raciais na escola, é necessário considerar o contexto e a história que enseja o percurso da questão racial em nosso país. Olhando para a história das populações negras trazidas para o Brasil a partir de 1560, são constantes os cenários que incluem pobreza, miséria e negação dos direitos básicos, incluindo aqueles que se referem à importância de se conhecer sua história e cultura para que se construa uma identidade capaz de fazer frente às agruras sofridas em seu cotidiano. Com a abolição da escravatura em 1888, visando à realização do projeto de modernidade pretendido para a cidade de São Paulo, teve início uma política de higienização e branqueamento<sup>7</sup> que expulsou pobres, negros,

<sup>7</sup> “[...] são as atitudes e os comportamentos sociais desenvolvidos, cuja interiorização deixa marcas invisíveis no imaginário e nas representações coletivas, marcas essas que interferem nos processos de identificação individual e de construção da identidade coletiva. [...] Como todas as ideologias, o branqueamento precisaria ser reproduzido através dos mecanismos de socialização e da educação. Neste sentido, à maioria da população

imigrantes e nordestinos para os pontos mais afastados da cidade dando início aos processos de ocupação desordenada que hoje são chamados de periferias e favelas (MUNANGA, 2014).

Especialmente a partir da década de 1960, com a exacerbação das condições de miséria e desigualdade, o despontar dos movimentos democráticos e feministas, da valorização da ecologia e dos multiculturalismos, e da luta por educação para todos, ampliam-se, mesmo que por parte dos setores civis da sociedade, as discussões em torno de uma filosofia e de políticas públicas que buscam atender o imenso contingente de pessoas excluídas do exercício de seus direitos básicos fundamentais e da construção de vínculos afetivos em uma comunidade (MUNANGA, 2014).

Nesse sentido, ao pensarmos nas cenas elaboradas pelos participantes da pesquisa e nas concepções que embasam a educação no Brasil na contemporaneidade, é possível perceber uma contradição entre o que se entende e se transmite como práticas educativas comprometidas com uma formação integral, crítico/reflexiva e o que de fato se pratica em grande parte do nosso sistema educacional. Tanto nas cenas quanto nas discussões desenvolvidas pelo grupo durante as rodas de conversa, as questões raciais e de gênero ocuparam um local de destaque nas interrogações trazidas pelos jovens, sem que, no entanto, as mesmas questões tenham espaço garantido no currículo escolar (MUNANGA, 2014).

Sabemos que atualmente, na organização econômica capitalista neoliberal, ao considerarmos seus mecanismos de manutenção nos quais os oprimidos têm no opressor o seu testemunho de “homem” (FREIRE, 2012), ampliam-se as desigualdades entre os indivíduos, uma vez que a tecnologia, a informática e a publicidade, tendo como único foco o consumidor, acabam por construir uma forma de imaginário que gera a institucionalização da violência e da morte.

Em relação aos jovens afrodescendentes, a crescente massificação sugerida por esses meios contribui para a exacerbação da condição de perda de identidade e baixa autoestima. Além disso, causam e potencializam dificuldades em se estabelecerem vínculos entre os diversos agentes da sociedade, de modo que compreender os sistemas educacionais para além da lógica utilitarista característica das sociedades capitalistas, assim como construir práticas

---

brasileira, introjetou o ideal do branqueamento, que inconscientemente não apenas interfere no processo de construção da identidade do ser negro individual e coletivo, como também na formação da autoestima geralmente baixíssima da população negra e na supervalorização idealizada da população branca” (MUNANGA, 2014, p.11).

que façam cumprir as determinações da lei 10.639/03 para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira se constituem um desafio.

As questões de gênero, por sua vez, estão interseccionadas. Segundo Akotirene (2019), há que se ter em mente que existe uma matriz colonial de opressão que se manifesta de forma contundente no cruzamento de identidades que não podem ser pensadas por um único viés. Nesse sentido, os grupos vitimados pela opressão precisam ter um instrumental conceitual que lhes permita pensar raça, classe e gênero, em seus efeitos identitários de modo que se possa desenvolver uma sensibilidade analítica que permita a compreensão desses atravessamentos. A autora retoma a necessidade de descolonização epistemológica para se pensar a inexistência de categorias universais. Ao se referir à categoria universal de mulher, por exemplo, diz que essa seria advinda de um discurso masculino produzido pela ordem patriarcal, buscando modelar a subjetividade das mulheres enquanto Outros (referência a Simone de Beauvoir) e excluir a complexidade de suas identidades e subjetividades. Da mesma forma, é preciso conceber o “branco” como um sistema político de modo que se possa perceber que “ser da raça branca”, “ser do sexo masculino” e “ser rico” proporcionam uma experiência imbricada de privilégios.

Para concluir este capítulo, cumpre observar que, após ter analisado as cenas construídas pelos jovens, percebemos que as principais temáticas presentes no imaginário que as constituiu foram:

1. Ameaças de castigos físicos e outros tipos de punições.
2. Comportamento delinquente.
3. *Cutting*<sup>8</sup>.
4. Demanda de disciplina por parte dos adultos.
5. Depressão.
6. Descarga de responsabilidade por parte dos pais.
7. Dificuldades de aceitação no grupo de adolescentes.
8. Falta de escuta dos jovens por parte dos adultos.
9. Gravidez na adolescência.
10. Hipocrisia dos adultos.

---

<sup>8</sup> Cutting é um tipo de autolesão, que consiste em pequenos cortes feitos pelo corpo, com objetos como lâminas, estiletes, alicates de unha, etc.

11. Homofobia.
12. Machismo.
13. Medicalização da educação.
14. Racismo.
15. Risco de suicídio.
16. Sexualidade.
17. Vícios e drogas.

Em nosso entendimento, a presença dessas temáticas no imaginário dos participantes da pesquisa ilustra as dúvidas e os questionamentos frente aos quais os adolescentes têm sido colocados na contemporaneidade. Ao considerarmos as especificidades do contexto histórico no qual estamos inseridos em conjunção com as temáticas expressas nas cenas construídas pelo grupo, fica evidente a fragilidade dos laços sociais que sustentam a constituição subjetiva dos participantes da pesquisa. Neste contexto, em que há um uso exacerbado dos meios informacionais de comunicação, os jovens se veem constantemente confrontados com imagens que levam a diferentes modalizações subjetivas.

Outro aspecto que consideramos importante ressaltar, como apontado por Jeammet (2005), diz respeito às diferentes formas de elaboração do mal-estar vivenciado por esses jovens frente à fragilidade narcísica que se percebe na passagem adolescente. Acreditamos que o trabalho de discussão, pesquisa e estudo realizado acerca dessas temáticas possibilitou a esse grupo de adolescentes, tendo em vista suas particularidades e as características do contexto no qual estão inseridos, a reelaboração de suas questões, de modo que as oficinas de teatro improvisacional se constituíram como um importante espaço de escuta para a pesquisadora e, também, de elaboração da *fala plena* para os sujeitos.



## 5. O adolescente, seus textos e suas leituras

*O drama da adolescência não é aquele da ignorância. Ao contrário é o do saber em demasia, mal recalçado, do retorno brutal, após alguns inúteis anos a elaborar seu esquecimento, que agitam esse jovem e perturbam o seu meio. Mas se esse saber aparece sob um aspecto, ao pior catastrófico e no mínimo insolente, é porque ele é saber dos limites, saber da incongruência, da promessa edípica, do intempestivo da questão do ser, da incompletude da ciência proposta como saber ideal, da incoerência dos discursos socialmente mais dominantes. (RASSIAL, 1997, p.18)*

*[...] o não senso rasga o campo dos sentidos, portando surpresa aos sujeito, propiciando mudança de posição subjetiva e dando lugar ao advento do novo, da criação. (RIOLFI, 1999, s.n.).*

Neste capítulo, por meio da análise de textos redigidos pelos estudantes ao longo das oficinas, buscaremos ressaltar o papel desempenhado pelo teatro de improvisação como mobilizador da mudança de posição subjetiva dos participantes da pesquisa frente ao saber, mudança esta que permitiu alterações, inclusive em sua relação com os textos literários.

Preliminarmente, cumpre observar que, em psicanálise, a palavra “saber” se distingue do termo “conhecimento”. Enquanto a primeira aponta para a dimensão inconsciente, referindo-se ao que o sujeito mobiliza, mas não sabe, o segundo refere-se ao que é possível elaborar racionalmente. (RODRIGUES *et al.*, 2005).

Assim sendo, estamos aqui nos referindo à possibilidade de um sujeito viver sua satisfação pulsional de maneira menos parasitada pelo sofrimento o possível, posto que estamos trabalhando com a concepção psicanalítica de saber, na qual “[...] ele [o saber] é o meio do gozo” (LACAN, 1969-1970 [1992, p. 53]).

### 5.1. Uma análise de textos construída a partir da psicanálise como operador de leitura

Ao longo da oficina de teatro improvisacional, 32 textos foram produzidos. Como previamente descrito no quadro 03 (capítulo 03), eles foram fruto de 05 propostas de escrita, apresentadas aos adolescentes ao longo de um período de sete meses, entre os meses de dezembro de 2017 a agosto de 2018.

No geral, eles foram solicitados em dois momentos específicos das oficinas de teatro. O primeiro foi antes de algumas das propostas de exercícios de improvisação. Nesse caso, o pedido visava a mobilizar ora o registro de memórias dos participantes ora a criação de textos ficcionais que gostariam de ver encenados. Os textos produzidos com o objetivo de mobilizar a criação de cenas eram lidos coletivamente. Depois de uma roda de conversa a respeito de seu conteúdo, serviram de inspiração para a elaboração de algumas encenações improvisadas.

O segundo foi considerando o texto escrito em sua potencialidade enquanto material de registro, depois de algumas das vivências com a prática de improvisação. No caso dos textos produzidos com o objetivo de registrar as experiências vivenciadas pelos estudantes ao longo do processo com as oficinas, eles foram guardados pela pesquisadora, compondo nosso material de análise.

Neste capítulo, serão analisados os 06 textos que mais trouxeram marcas que nos permitiram vislumbrar a mudança de posição subjetiva por parte das autoras (Carla, Inezita e Louise), tendo em vista que essas depositaram no papel indícios que nos deram a ver o modo como cada uma delas vive e escreve a respeito daquilo que sente.

A escolha de analisar textos escritos para, por meio dessa análise, tentar vislumbrar alterações subjetivas deu-se orientada pela perspectiva na qual “Por meio da insistência simbólica, a escrita que se deposita no papel mostra o que é mais íntimo para o sujeito: a parte de si mesmo que só ganhará existência ao ser inscrita no papel” (ANDRADE, 2008, p. 12).

Considerando as especificidades de nossa pesquisa, cumpre ressaltar que nosso foco não é pensar as questões textuais em sua dimensão do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Portanto, na análise textual aqui empreendida, não mobilizaremos conceitos tais como “bom” texto ou texto “precário”, por exemplo. Ao invés disso, nossa leitura será orientada pela psicanálise como operador de leitura, na direção de buscar mostrar o quanto, por meio da oficina de teatro de improvisação, os jovens, cada qual ao seu modo, puderam ressignificar as questões ligadas ao saber inconsciente.

Para tal fim, inspiramo-nos no trabalho de análise previamente realizado por colegas do *Grupo de Estudos e Pesquisas Produção Escrita e Psicanálise - GEPPEP*, junto ao qual realizamos nossa pesquisa. De modo geral, esses pesquisadores tiveram como objetivo investigar os indícios dos modos de satisfação singulares dos sujeitos, que puderam ser vistos por meio de seus textos. Também foram realizadas análises que buscaram compreender as

especificidades que a intervenção de terceiros, em nosso caso, o professor, pode encontrar no processo de construção de uma escrita singular. (ANDRADE, 2008; FACHINETTO, 2012, IGREJA, 2012; FACHINETTO, 2012; SILVA, 2015).

Dentre os trabalhos citados, ganha destaque a investigação de Andrade (2008) na qual o conceito de pulsão (FREUD, 1915) foi utilizado para investigar o modo como os sujeitos constroem suas formas particulares de satisfação, especialmente no que se refere à energia mobilizada pela/para a produção escrita. Segundo a autora, é pela concepção de economia pulsional, segundo a qual nos é possibilitado distinguir os sujeitos, naquilo que apresentam como características únicas, que conseguimos perceber o modo como seus corpos foram recortados pela linguagem. Cumpre ressaltar que tal concepção se refere ao corpo humano, uma vez que este se insere em uma lógica diferente do corpo biológico, posto que está sustentado pela linguagem, transformando-se em corpo pulsional. (ANDRADE, 2008)

Retomando o exposto no capítulo dois, a respeito do mal-estar vivenciado na contemporaneidade, consideramos pertinente salientar o que Freud (1930) afirma a respeito dos deslocamentos da libido e da flexibilidade do aparelho psíquico, de modo que:

A tarefa consiste em deslocar de tal forma às metas da pulsão, que elas não podem ser atingidas pela frustração a partir do mundo externo. A sublimação das pulsões empresta aqui sua ajuda. O melhor resultado é obtido quando se consegue elevar suficientemente o ganho de prazer a partir das fontes de trabalho psíquico e intelectual. [...] A satisfação desse gênero, como à alegria do artista no criar, ao dar corpo a suas fantasias, à alegria do pesquisador na solução de problemas e na apreensão da verdade, têm uma qualidade especial. (FREUD, 1930[2010, p. 35])

É, pois, no âmbito da satisfação pulsional que se dá em função dos processos de sublimação mobilizados pela experiência com o teatro de improvisação, que buscamos encontrar nas análises que se seguem as marcas de uma mudança de posição subjetiva por parte das jovens participantes Carla, Inezita e Louise.

## **5.2. Carla: aporias da sublimação**

Os quadros 18 e 19, a seguir, trazem duas cartas redigidas por Carla, participante que teve sua participação na oficina de teatro de improvisação marcada pelo modo como constrói suas formas particulares de satisfação: o processo de sublimação (FREUD, 1930), possibilitado pelo exercício artístico, seja do balé ou do teatro.

Como exposto no capítulo três, em ambiente extraescolar ela praticava balé e tinha aulas de teatro. Tinha um senso estético muito apurado e, em muitos dos processos de criação de cenas, tomou para si o papel de diretora, conduzindo a forma estética do que estava sendo criado. Considerava as oficinas de teatro como um espaço de percepção, elaboração e nomeação de sentimentos.

Escolhemos trabalhar com essas cartas por ambas trazerem elementos que se repetem, a saber: o momento de separação de seus pais, fato que, em sua avaliação, foi extremamente significativo para a construção de sua personalidade. Nesse sentido, parece-nos ser possível afirmar que essa repetição aponta para as marcas que deram ensejo para o contorno que o mal-estar pôde ter para essa estudante.

Lembremos que, para os sujeitos para quem a sublimação é uma opção, como no caso dos escritores criativos, o sofrimento do dia a dia que, no caso dos sujeitos que se tornarão neuróticos darão origem a queixas e a sintomas, se tornarão material para a sua obra, como parece ser o caso de alunos que, como no caso de Carla, mesmo que não venham a fazer do texto escrito matéria para a sua obra, utilizam a arte como meio de sublimação das pulsões. (FREUD, 1908[1907]/1980).

<b>Quadro 19:</b> Texto produzido pela participante Carla em abril de 2018	
1	Querido filho/a adolescente
2	Quando eu nasci, minha realidade era “comum” para a época, mas com o tempo
3	foi ficando mais comum já que o divorcio estava na moda, enfim, na minha
4	adolescência fui criada para pensar que o mundo era meu. eu poderia ser quem
5	eu quisess-sse (rasura), vestir o que eu quise-sse (...desde que eu fosse parte
6	daquelas mentes “abertas/fechadas”...) mas, também me ensinaram que com
7	o mundo bom, vem o mundo ruim, então eu deduzi que eu (rasura) não quero
8	mostrar para alguém que eu amo de cara o mundo real.
9	Quando eu for chata, quando eu for mal educado

Fonte: dados da pesquisa,

Em abril de 2018, Carla escreveu uma carta de 09 linhas, em resposta à proposta feita pela pesquisadora, de que escrevesse algo para um filho imaginário, considerando que esse estivesse vivenciando a adolescência. O primeiro aspecto que se salienta é que o texto é inconcluso. Na linha 9, temos o início de uma formulação na qual “quando”, ao se repetir duas vezes, cria um cenário hipotético, pedindo a continuação da formulação, o que não ocorre. Essa linha deixa dúvidas, inclusive, de que lugar de identificação de gênero Carla se coloca ao escrever ao interlocutor, posto que, ao referir a si própria, ora usa o gênero gramatical feminino (em “chata”), ora o masculino (em “mal educado”).

Essa dúvida também ocorre em relação ao interlocutor da carta. Como expresso na linha 1, ela não chega a decidir se seu interlocutor será um filho ou uma filha imaginários. Cumpre ressaltar que essa indefinição aparece frequentemente nos escritos feitos pelos adolescentes do grupo, para quem a assunção de uma determinada identidade de gênero sempre foi algo a respeito do que se questionam.

Nas linhas 02 e 03, destacam-se a presença das palavras “comum” e *comum* (sem aspas) utilizadas para qualificar “divórcio”. Enquanto a primeira (linha 02) distancia-se do momento presente em que o texto foi escrito, a segunda (linha 03) dele se aproxima. Por meio do uso de aspas, Carla mostra a presença de outra voz que não a própria em seu texto, configurando o que Authier-Revuz (1998) nomeia como *heterogeneidade mostrada*. Provavelmente, essa voz se refere àquela das pessoas que, à época do evento, tentavam convencer a criança de que ela não deveria tomar a separação de seus pais como algo exótico.

Outra possibilidade interpretativa seria pela inclusão da voz do outro na tessitura de uma fantasia como forma de estabelecer sentido para a realidade externa. Na medida em que Carla descreve o divórcio dos pais como um evento que estava na moda e que, portanto, era comum, não seria ela a única a sofrer com essa situação. “Assim, a fantasia faz mediação, inicialmente, entre os fatos e os sentidos dos fatos, ou seja, os acontecimentos e a interpretação dos mesmos por parte do sujeito” (LEANDRO; COUTO; LANNA, 2013, p. 33).

A decisão de manter uma ambiguidade com relação a quem seriam essas vozes importantes ao longo de sua vida se mantém ao longo de todo texto. Isso se depreende da escolha dos verbos feita pela adolescente. Quando, na linha 04, ela opta pela forma passiva “fui criada”, ela deixa de fora quem teria tido a responsabilidade ativa em sua criação (o casal

parental? um dos pais? um dos avós? um terceiro, na qualidade de responsável legal?). O mesmo ocorre na linha 06, quando o sujeito de “ensinar” é deixado indeterminado. Quem teria realizado as ações descritas pela menina?

Nas linhas 04 e 05, ela faz referências à satisfação ilimitada, expressa pelo entendimento de que os adolescentes estariam autorizados a serem o que quiserem. Nesse ponto, Carla parece ilustrar as características do momento histórico contemporâneo uma vez que, ao dizer que os adolescentes podem ser o que quiserem “[...] aponta para à dificuldade, por parte do sujeito, de abrir mão de seus prazeres imediatos e imediatistas em nome de uma mediação pela linguagem que o restringe, uma vez que oferece um substitutivo em forma de palavra para à idílica fruição direta das coisas sem nome” (RIOLFI, 2004, p. 320). Tal mediação, por sua vez, pode ser compreendida como a castração que se manifesta no entendimento de que ainda assim existe um limite que se expressa pela frase: “desde que eu fosse parte daquelas mentes”.

Na linha 06, ela relata que foi ensinada a respeito de que junto com um mundo bom viria um mundo ruim, o que pode nos suscitar a pensar o processo de entrada dos sujeitos no mundo da linguagem, posto que junto com a inscrição simbólica vem a marca da falta. Em relação a isso, Carla escreve que sua forma de proteger as pessoas a quem ama seria não mostrar a elas “de cara o mundo real” (linha 7).

Considerando que Lacan define o *real* como aquilo que é “[...] impossível de ser representado (imaginarizado) ou simbolizado. O real é, para todo e qualquer um, o inominável” (RIOLFI, 2015, p. 38), seria possível inferir que Carla pretende defender aqueles que ama da angústia frente ao que não têm nome. Ainda assim, seria preciso considerar que esta atitude é problemática, posto que ao não apresentar ao filho as verdades da vida, ele ficará sem os referentes que lhe permitirão entender o mundo.

<b>Quadro 20:</b> Texto produzido pela participante Carla em agosto de 2018	
1	Eu não tenho certeza com qual Carla* eu estou falando com a de 3 anos ou a
2	recém-nascida. Mas eu posso falar com as duas.
3	Para a recém-nascida eu digo aproveita porque (rasura) se eu não me lembro

4	daquela época ou a) foi boa, ou b) foi péssima ou c) eu era um bebe, mas de
5	qualquer forma aproveita, porque as pessoas ainda veem um baby quando te
6	olham, e isso é o que você vai sentir mais falta.
7	Para a de 3 anos, eu digo, na boa, fica no quarto, porque a curiosidade matou o
8	gato, e você vai gastar muito neurônio à toa tentando entender a situação, e eu
9	poderia dizer que vai passar, mas você têm muita gente <b>de</b> (rasura) que diz isso
10	é de verdade, é mentira, não vai passar, você só vai aprender a lidar com isso
11	(mentira). (na verdade tu ta fodido). Mas pra não ser pessimista você vai ter fazes
12	boas como a de hoje, e como a da integration. Mas levando em consideração
13	o que sucedeu à integration eu não posso afirmar que é um padrão, mas que ta
14	foda, e se continuar vai virar um padrão.
15	<b>Obg</b> (rasura)
16	Obviamente eu queria falar mais, só que... pra uma atividade parece razoável.

Fonte: dados da pesquisa

Em agosto de 2018, Carla escreveu uma carta de 16 linhas na qual é possível perceber a insistência de algumas marcas constitutivas, quando, por exemplo, nas linhas 7 e 8, ela retoma a separação dos pais, abordadas na carta anterior.

Esse texto atende a proposta de escrever uma carta para si enquanto criança. Consequentemente, a relação de interlocução acontece com ela mesma, mais especificamente com duas versões de si (de 3 anos e recém-nascida), como expresso nas linhas 1 e 2.

Das linhas 3 a 6, ela se dirige à sua versão recém-nascida. Dois traços salientam-se desse aconselhamento: a) a consciência de que a amnésia infantil é incontornável (FREUD, 1905); e b) a satisfação pulsional garantida pelo objeto olhar (LACAN, 1964), ou seja, o prazer que o sujeito humano tem de ser alvo de um olhar apreciativo, como se ele fosse, por exemplo, um quadro em um museu. É esse mesmo prazer, diga-se de passagem, que está em

jogo quando se encena uma peça teatral e se dá a ver um espetáculo ao público (ou se dança, em um balé).

Por sua vez, das linhas 7 a 14, dirige-se à sua versão de 3 anos. Infere-se, pelo conteúdo, que foi com esta idade que os pais da menina se separaram, em um evento traumático. Infere-se, ainda, que em um primeiro momento, ela ficou presa ao ocorrido, tentando compreendê-lo. O efeito de libertação teria ocorrido quando ela assumiu que nem tudo tem sentido. Nesse ponto, retomamos a epígrafe que abre este capítulo, reconhecendo o que Riolfi (1999) sustenta quando aponta que é no momento em que “[...] o não senso rasga o campo dos sentidos, portando surpresa ao sujeito, propiciando mudança de posição subjetiva e dando lugar ao advento do novo, da criação”. (p. s.n.), que este pode se libertar. Trata-se de pensar naquilo que pode mobilizar os sujeitos a saírem de uma rota já fixada, para que lhes seja possível reescrever, criar sua própria história.

Nas linhas 11 e 12, a estudante afirma que, apesar de toda a angústia, é possível vivenciar fases boas, como a que estava vivendo naquele momento. Daí podermos inferir que as oficinas de teatro de improvisação se configuraram como um espaço de elaboração e de reconfiguração, havendo uma mudança de posição subjetiva, posto que, ainda que Carla faça referências explícitas aos sentimentos de frustração, ela consegue reconhecer que não precisa ser pessimista e que fases boas virão.

Por fim, ainda que de forma rasurada, a estudante parece ensaiar a escrita da palavra obrigada, como é possível perceber pela abreviação *obg* (linha 15). Nossa hipótese é a de que ela esteja agradecendo à pesquisadora, pela proposição de um espaço no qual pôde ser escutada, sentindo-se satisfeita pelo que vivenciou nas oficinas até aquele ponto (linha 16).

### **5.3. Inezita: inscrição na cadeia das gerações**

Os quadros 21 e 22, a seguir, trazem duas cartas redigidas por Inezita, que, lembremos, teve sua participação na oficina de teatro de improvisação marcada por seu talento como multi-instrumentista e por explicitar marcas de uma relação ambígua, de conflito e admiração em relação ao seu pai. Para ela, ser adolescente hoje significa estar em um questionamento constante das coisas, das pessoas e do mundo, mesmo a custo de algum sofrimento.



Escolhemos trabalhar com essas cartas por nos trazerem elementos para pensar a respeito da inserção dos sujeitos na cadeia das gerações, marcando uma mudança de posição subjetiva nesses dois tempos: a infância e a adolescência.

<b>Quadro 21:</b> Texto produzido pela participante Inezita em abril de 2018	
1	Olá meu filho (a),
2	Bom você pode estar de boa ou tendo crises internas para descobrir quem é
3	você! mais quero que saiba, que se precisar conversa estarei aqui e caso eu não
4	te entenda me ensine a te entende, ok? mamãe tá aqui para o que der e vier.
5	ps: Converse também com seu avô materno ele é meio arrogante mais têm ideias
6	boas. (chega de raiva)
7	Inezita

Em abril de 2018, Inezita escreveu uma carta de 7 linhas, atendendo à proposta de imaginar-se como mãe de um filho adolescente. Como expresso na linha 1, ela não chega a decidir se seu interlocutor será um filho ou uma filha imaginários.

Ou pode ser ainda que considere que o suposto filho ainda não decidiu por uma identidade de gênero e está respeitando isso. Essa segunda hipótese, inclusive, parece ser corroborada pela sequência do texto (linhas 2 e 3), na qual se indica que o jovem poderia estar em crise para descobrir-se.

Na existência de crise, Inezita parece acreditar que a melhor saída é a conversa. Na linha 3, ela se oferece como interlocutora e, na 5, aconselha que se converse com o avô materno. Depreende-se dessa insistência que Inezita parece ser partidária da mesma posição de Freud, quando, ao trabalhar conjuntamente com Breuer, acatou a denominação "talking cure" (a cura pela fala) de sua paciente Anna O. e colocou-se a escutar o que ela dizia com interesse, enquanto ela se dispunha a continuar fazendo o que descrevia como sendo uma "limpeza de chaminé". Freud descreve: "por fim seus distúrbios foram removidos pela fala" (FREUD, 1893-1895, p.70).

Digno de nota, também, é o fato de, ao escrever do lugar de mãe, ela se dispor a facilitar a inscrição simbólica de seu filho(a) na cadeia das gerações, posto que, na linha 5, busca mediar sua relação com o seu pai. Escrito de outro modo:

O lugar no mundo de cada um de nós não está automaticamente dado pela eventualidade do nosso nascimento. É preciso que nossos antepassados, para além de nossa geração concreta, assinalem para nós um lugar vazio que podemos vir a ocupar, assumindo-o como “nosso lugar” [...]. Colocar o papel social que cada um pode (ou não) assumir em jogo ao refletir sobre a subjetividade equivale a dizer que aquilo que organiza a vida de cada bebê que nasce é muito menos sua herança genética e muito mais um laço social. (RIOLFI, 2004, p. 320)

Essa posição mantém-se na carta subsequente, como se lê no texto, a seguir.

<b>Quadro 22:</b> Texto produzido pela participante Inezita em agosto de 2018	
1	Embasadinha,
2	Não ponha à mão na porta do banheiro, vai por mim, não vai ser legal! bem
3	quando aprender a ler, leia a coleção que a dona Candida vai te dar, porque
4	depois você não vai ter tempo e outras coisas vão te interessar mais. O natal
5	de 2010 vai mudar a sua vida! 23 dias depois do seu aniversário em 2011 você
6	vai ganhar o que (rasura) tanto quis, na verdade não exatamente mas você
7	vai ficar feliz do mesmo jeito. Sabe a vó Iza, então aproveita o tempo com ela,
8	e quando ela te pedir emprestado (rasura) seu relógio... Empresta. (rasura) te
9	digo uma coisa todos aqueles pesamentos de culpa que te fígaram, você vai
10	aprender a se livrar deles, então relaxe!...
11	Sabe aquela música que você tanto gosta?. “leozinho” é de cara chamado
12	Caetano Veloso, e quando crescer vai gostar desse e de outras músicas dele.
13	Aquela música que diz: “meu coração...” não é sua, mas eu acho que o samba
14	que você vai fazer com 5 anos (rasura) você devia anotar.
15	Bjs... você mais velha!!!
16	Inezita

Fonte: dados da pesquisa.

Em agosto de 2018, Inezita escreveu uma carta de 16 linhas cujo propósito é reunir conselhos que daria a si mesma a respeito de como evitar os “erros” que teria cometido na infância. Consequentemente, tem como interlocutora sua versão criança, a quem se refere por meio da alcunha *Embasadinha*, como consta na linha 1.

Em primeiro lugar, é digno de nota que Inezita assina todos os seus textos, como se lê na linha 16. Diferentemente dos colegas, em relação aos quais parece se apresentar um desejo pelo anonimato, ela usa o nome próprio para deixar a sua marca. Assim sendo, não se furta de utilizar-se de um elemento linguístico (o nome próprio) que, no nascimento, inscreve um sujeito no “movimento universal” do discurso (LACAN, 1957/1998, p. 498).

Nas linhas iniciais do texto, ela recomenda à criança que não coloque a mão na porta (linha 2), que leia os livros que ganhou de presente (linha 3), que aproveite o tempo com a avó e que empreste suas coisas quando esta pedir (linha 7), que anote a música que vai compor (linhas 13 e 14). Podemos inferir que por não ter seguido as recomendações propostas, ela faz referência a sentimentos de culpa (linhas 9 e 10,) em relação aos quais teria sido capturada nesta idade.

Ressalte-se que ao escrever a palavra pensamento (linha 9), Inezita subtrai a letra n, deixando grafada a palavra **pesamentos**. Deste aparente deslize podemos depreender que tais sentimentos foram vividos como um peso, ainda que tenham sido superados. No momento em que escreve, pode recomendar para sua versão criança que relaxe, posto que há uma forma de lidar com eles: a aprendizagem.

Nas linhas 12 e 13, podemos pensar que Inezita ilustra o processo de alienação, segundo o qual, em nossa entrada no campo da linguagem, ainda enquanto crianças, somos assujeitados a um sistema de valores que nos precede e nos ultrapassa, não sendo claras as linhas que nos separam enquanto sujeitos. A este respeito, Pisseta e Besset (2011) afirmam que a alienação é a primeira operação a ser apresentada por Lacan, sendo a operação essencial em que se funda o sujeito: “Operação referida à origem, ou a uma fantasia das origens, encontra uma relação íntima com a identificação” (PISSETA; BESSET, 2011, p.318). Enquanto criança parece que Inezita identifica-se com as canções "leãozinho" e “meu coração”, misturando-se a elas, ao passo que adolescente, faz a separação, afirmando que elas não são suas.

Na linha 13, ao informar à sua versão criança que uma determinada música não é dela, Inezita parece mobilizar a passagem do tempo, considerando-o como um importante marcador, capaz de trazer alegrias e de mudar a sua vida (linhas 5 e 6). Nesse sentido, ao se despedir (linha 15), ela retoma a interlocução, fazendo uso da expressão “você mais velha”, seguida por três pontos de exclamação. O efeito enfático proporcionado pelos pontos de exclamação pode querer salientar seu entendimento quanto à legitimidade de seus conselhos, uma vez que já é mais velha e “sabe o que diz”. Sua insistência em escrever a respeito da passagem do tempo nos remete a pensar acerca do que Lacan (1986) discute com relação à necessária reescrita da história que é feita pelos sujeitos:

É por isso que, em torno dessa restituição do passado, se colocam às próprias questões que são abertas pela descoberta freudiana, e que não são nada menos do que às questões, até aqui evitadas, inabordadas, na análise quero dizer, isto é, aquelas que dizem respeito às funções do tempo na realização do sujeito humano. (LACAN, 1986, p. 21-22)

É, pois, na percepção e na ressignificação da passagem do tempo e de sua história que Inezita se constitui e se realiza enquanto sujeito desejante.

#### **5.4. Louise: do não saber como sintoma ao não saber como condição humana**

Os quadros 23 e 24, a seguir, trazem duas cartas redigidas por Louise que, lembremos, teve sua participação na oficina de teatro de improvisação marcada pela sua dificuldade de se comunicar e pela queixa de ser uma adolescente confusa, solitária e com dificuldades de se enturmar, justamente por nunca saber o que falar.

Escolhemos trabalhar com essas cartas por nos trazerem elementos que nos permitiram pensar a respeito da forma como um sujeito pode se relacionar com o saber, ainda que esta forma de relacionamento, passe por sua não autorização.

Retomando o exposto em uma de nossas epígrafes, segundo Rassial (1997), o saber na adolescência não tem relação com a ignorância, mas com um saber em demasia, qual seja: que ter renunciado a suas fantasias infantis em prol do dia em que, após a puberdade, encontraria a plena felicidade amorosa e sexual era uma falácia, pois não existe completez para o humano.

Nesse sentido, muitos adolescentes optam pela via do recalçamento, preferindo “não saber” o que está acontecendo com eles. É o que parece estar ocorrendo com Louise, que, ao

insistir em declarar que não sabe, parece ter encontrado uma forma de se proteger do retorno do material recalcado.

<b>Quadro 23:</b> Texto produzido pela participante Louise em maio de 2018	
1	Eu não sei como essas pessoas conseguem falar/conversar de manhã, são apenas
2	06 horas da manhã! Eu preciso
3	Eu não sei se quero conviver com essas pessoas, não sei se quero ser desse jeito,
4	se quero ser isso, ser aquilo e blá, bla, blá.
5	Eu cansei. Cansei de tudo principalmente de não saber todos deveríamos saber.
6	Como não saber sobre você mesmo?
7	a única coisa que eu deveria saber era sobre mim.
8	Não sei minha personalidade, não sei o que fazer da vida, não sei sobre o meu
9	impacto nas pessoas, será que eu tenho um impacto?
10	Não sei, não sei, não sei, não sei, não sei, não sei e para dizer a verdade acho que
11	nunca saberei.
12	Agora, estou sentada na minha mesa em frente a uma janela. Bem grande com
13	vista a nossa linda e nova vizinha. Ihe contando o poder que um não saber têm na
14	vida de alguém.

Fonte: dados da pesquisa.

Em maio de 2018, Louise escreveu uma carta de 14 linhas, nas quais não existe uma relação de interlocução explícita. Não é possível saber, pela leitura deste texto, quem é seu leitor ideal, uma vez que, na linha 13, ela introduz uma personagem (a nossa linda e nova vizinha) que pode ser fruto da imaginação da jovem. Estaria ela planejando entregar esta carta para a vizinha mais tarde? - pouco provável, sendo mais plausível que ela esteja escrevendo para si própria, na modalidade desabafo.

Em sua carta, redigida na primeira pessoa do singular, ela cria um cenário fantasmático: são seis horas da manhã (linha 2) e ela opta por ficar sozinha olhando pela janela (linha 12), hesitando no convívio com pessoas (linha 3).

No texto, ela declara não saber: como conseguem falar/conversar de manhã (linha 1); se quer conviver com essas pessoas (linha 3); se quer ser desse jeito (linha 3); se quer ser isso, ser aquilo (linha 4); sua personalidade (linha 8); sobre o seu impacto nas pessoas (linhas 8 e 9); e se ela tem um impacto (linha 9).

Declara-se, ainda, cansada de não saber o que ela julga dever ser sabido por todos (linha 5). Subsequentemente, interroga como uma pessoa pode viver sem saber de si (linha 6).

Nas linhas 10 e 11, a aluna se permite uma manifestação emocional a respeito de sua condição, primeiramente repetindo a expressão “Não sei” seis vezes (linha 10), para, então, declarar que esta condição não vai mudar (linha 11).

Por fim, nas linhas 13 e 14, Louise explicita o tema de sua carta: o fato de se sentir subjugada pela condição de não saber, que, aparentemente, mina todos os aspectos da sua existência.

Correndo o risco de fazer aqui uma análise simplista - já que não somos psicanalistas de Louise, que não estava conosco em tratamento - esta insistência em se manter no mesmo lugar (no caso, o lugar daquele que não sabe nada) parece poder ser associada com as ponderações de Freud (FREUD, 1915 [2010, p. 59]) a respeito da falta de mobilidade da pulsão que ocorre, seja por fixação do sujeito a um único objeto, seja por meio do recalçamento da energia pulsional. Nesse caso, não é que o sujeito não saiba: é que ele não se autoriza a saber. Nesse sentido:

É a recusa desse sentido pelo sujeito que lhe coloca um problema. Esse sentido não lhe deve ser revelado, deve ser assumido por ele. Nisso, a Psicanálise é uma técnica que respeita a pessoa humana - no sentido em que o entendemos hoje, depois de nos termos apercebido de que isso tinha um preço - que não somente respeita, mas só pode funcionar respeitando-a. (LACAN, 1986, p. 40)

Dessa forma, não se trata de algo que possa ser dito ao sujeito, mas de um processo no qual ele possa ser responsabilizado pela sustentação da sua relação frente ao saber. Para Rassial (1997, p. 18), trata-se de “[...] saber dos limites, saber da incongruência, da promessa edípica, do intempestivo da questão do ser, da incompletude da ciência proposta como saber ideal, da incoerência dos discursos socialmente mais dominantes”.

Cumpra observar que sair da crise da adolescência implica, justamente, conseguir elaborar uma resposta, que só pode ser encontrada pela responsabilização individual dos sujeitos, incluindo o saber dos limites que faz parte da vida. Nesse primeiro momento, Louise limita-se a queixar-se.

A temática do não saber continua presente em suas preocupações quatro meses depois, como se lê na carta transcrita no quadro 24, a seguir.

<b>Quadro 24:</b> Texto produzido pela participante Louise em agosto de 2018	
1	Eu acabei de descobrir que eu não nasci, ninguém nem na minha imaginação
2	está lendo isso (além de você lorena).
3	Acho que estou triste ou não sei. Eu não sei, isso é assustador... eu estava
4	concentrada em me imaginar no mar em posição fetal. com um sol tão forte
5	que esquentava o mar que talvez tenha esquecido que era uma atividade
6	corporal e mental (não sei se é exatamente isso), mas segui tudo o que você/
7	lorena falou me imaginei andando os meus primeiros passos no mar e todo
8	o mais.
9	Mas a questão é: foi ótimo mas não foi tão legal quando “acordei” e não sei
10	exatamente o por que ou não descobri ainda...
11	Adeus/oi lorena
12	leitora de cartas

Fonte: dados da pesquisa.

Composta de 12 linhas, a carta narra a experiência vivenciada por meio de uma proposta desenvolvida durante a oficina de teatro, na qual foi convidada a imaginar-se em seu momento de nascimento e tentar lembrar ou imaginar como a primeira infância se deu.

Tem como interlocutora a pesquisadora. Salienta-se, na linha 02, o laço de confiança estabelecido com essa, colocada explicitamente como sendo a única pessoa capaz de, mesmo na imaginação da aluna, ser a depositária de seus escritos.

Na linha 01, ela cria um paradoxo, pois, de certo modo, postula não ter as condições de realizar propriamente a atividade, uma vez que afirma não ter nascido. Ora, alguém que não nasceu nem poderia estar presente na oficina de teatro e, tampouco, escrever a carta que Louise redigiu.

Embora a afirmação de uma posição de não saber, tão ressaltada no primeiro momento, ainda se mantenha (como se lê na linha 3), agora, ela vislumbra a possibilidade de lidar com suas questões, na medida em que, na linha 10, inclui a palavra “ainda”. Ela não descobriu **ainda** porque está triste, mas, pelo conteúdo da carta, infere-se que encontrou nos exercícios da oficina uma via de acesso aos próprios sentimentos.

A pesquisadora é colocada na posição de guia nesse processo: “eu segui tudo o que você/ lorena falou” (linhas 6 e 7), o que nos leva a pensar a respeito do papel que o educador tem frente aos estudantes, em relação aos seus processos de construção do conhecimento na contemporaneidade. Nesse sentido, Riolfi (2004) convoca-nos à reflexão a respeito do que significa educar em tempos marcados pela falta de sentido que se configura em barbárie. Em suas palavras:

[...] mais do que nunca é necessário dar aos jovens um porto seguro. Assim como o lugar no mundo de cada um de nós não está automaticamente dado pela eventualidade de nosso nascimento, vir à aprender não está garantido pela matrícula na escola. Por essa razão [...] é imprescindível que o profissional de educação, ao mostrar para o aluno os conhecimentos e conteúdos que há para se aprender no mundo, faça com que ele compreenda a seguinte convocação: ‘isso têm a ver contigo’. (RIOLFI, 2004, p. 327)

Ao ser interrogada a respeito de si, seja por meio das práticas com o teatro de improvisação, seja pela escrita, Louise pôde começar a vislumbrar seu lugar frente aos conhecimentos que são construídos no espaço escolar.

## **5.5. Como a oficina de teatro improvisacional permitiu ao adolescente se religar com a palavra escrita**



No que segue, refletiremos a respeito de como as oficinas de teatro contribuíram para que houvesse um reinvestimento dos adolescentes nos conhecimentos escolares, particularmente no que se refere à palavra escrita.

Levando em conta o já exposto nos capítulos dois e quatro acerca do mal-estar vivenciado pelo grupo de jovens participantes da pesquisa, especificamos que, em alguns momentos, ele se manifestou pelo seu desinvestimento na escola.

Tal desinvestimento era visto pela morosidade com que alguns dos estudantes realizavam suas atividades escolares, deixando as lições se acumularem até o final do ano e sendo frequentes os momentos em que faltavam às aulas para ficarem conversando. A esse respeito, cumpre ressaltar, que na escola onde a pesquisa foi realizada, os estudantes são responsáveis pela organização de seus estudos e pela entrega de suas atividades, posto que não existem provas. Muitos professores traziam a questão para as reuniões coletivas, apontando o fato de já terem esgotado seus recursos em relação à atuação pedagógica destinada a orientar esses jovens.

Durante o desenvolvimento das oficinas, em muitos momentos os jovens foram convidados a ler textos, fossem eles peças de teatro, notícias de jornal ou, mesmo, textos acadêmicos, de modo que pudessem aprofundar os seus conhecimentos acerca da linguagem teatral e, também, de determinadas temáticas de seu interesse, como por exemplo o racismo, a gravidez na adolescência e a medicalização na juventude.

O quadro 25, a seguir, traz uma lista, não exaustiva, dos textos literários oferecidos como material de leitura aos jovens ao longo da oficina.

**Quadro 25:** Textos dramáticos lidos pelos estudantes

*Hamlet*, 1599 (William Shakespeare)  
*Lisístrata / As Nuvens*, 423 aC. (Aristófanes)  
*Nossa Cidade*, 1938 (Thornton Wilder)  
*O Inspetor Geral*, 1836 (Nikolai Gogol)  
*O Rei da Vela*, 1933 (Oswald de Andrade)  
*Vestido de Noiva*, 1943 (Nelson Rodrigues)

Fonte: elaboração da pesquisadora, a partir dos dados da pesquisa de campo.

De modo geral, para a leitura dos textos literários, eram feitas rodas em pequenos grupos, nas quais os estudantes compartilhavam a leitura em voz alta e em alguns momentos ensaiavam uma encenação. Durante esses momentos, que duravam em média uma hora e meia, ou a primeira parte das oficinas, a pesquisadora realizava apontamentos quanto ao significado das palavras desconhecidas pelo grupo e também a leitura das rubricas dos textos. Tal prática contribuiu para a fluência da leitura e entendimento do texto, especialmente nos momentos de encenação.

Inicialmente, desincumbir-se desse convite para a leitura era algo penoso para a maioria dos estudantes, uma vez que achavam os textos chatos ou de difícil compreensão. Uma das participantes que mais demonstrou resistência a esse momento foi Maria. Frequentemente, ela dizia que não estava interessada em nenhum dos textos e pedia para ir ao banheiro ou beber água, demorando para voltar. Algumas vezes, não retornou, tendo ido assistir à aula com os colegas do período da tarde.

Isso nos levou a pensar a respeito da proposta que estava sendo feita e também na forma com a linguagem escrita vem sendo apresentada nas escolas. Considerando as muitas mudanças às quais estamos sujeitos no contexto contemporâneo e, também, a respeito da forma como os jovens estudantes passam a se relacionar com o saber, concordamos com Riolfi (2004, p. 322) quando afirma que:

As conseqüências do enfraquecimento da rede discursiva que separa o sujeito do contato bruto com a coisa têm resultados dramáticos, o principal deles sendo sua objetificação. Os objetos, cada vez mais, estão à disposição do outro e de suas demandas, com conseqüente homogeneização e pasteurização, causada, em especial pela grande influência dos meios de comunicação de massa, que oferecem modelos para o sujeito se identificar imaginariamente.

Em um sentido contrário, o trabalho desenvolvido com a palavra escrita nas oficinas de teatro mobilizou nos estudantes um reencontro com a possibilidade de satisfação pulsional que se dá por meio da sublimação. Relembrando que Freud (1930 [2010, p. 35]) refere-se “[...] A satisfação desse gênero, como à alegria do artista no criar, ao dar corpo a suas fantasias, à alegria do pesquisador na solução de problemas e na apreensão da verdade [...]”..

Por meio da leitura e da escrita, às quais cada jovem se viu implicado, considerando que a escolha dos textos que foram lidos e das propostas de escrita tiveram como objetivo aprofundar os estudos a respeito de temáticas de seu interesse, ou de questões subjetivas, os estudantes puderam ressignificar suas experiências com a palavra escrita.

Um dos exemplos desse processo de ressignificação pôde ser visto quando realizamos a leitura de algumas das obras da coleção Teatro Vivo, com textos considerados clássicos da dramaturgia mundial, lançados pela editora Abril. Buscando instigar a curiosidade por textos teatrais e ampliar o repertório dos estudantes, foram propostas leituras das obras citadas no quadro 25.

Em um primeiro momento, chamou-nos a atenção o fato de que os estudantes apresentaram muitas dificuldades para compreender a estrutura do gênero dramático, consideradas as suas especificidades. Entre os pontos apontados por eles estavam: não saberem se deveriam ler as rubricas das peças e a variação linguística, o que transformava o texto em material quase ininteligível. Considerando que para muitos este foi o primeiro contato com um texto teatral clássico, foi necessário que fizéssemos uma orientação quanto à função das rubricas, enquanto apontamentos que o autor faz a respeito das ações dos personagens, perpassando as suas falas. A respeito da variação linguística, no caso de textos mais antigos como *Hamlet*, de Shakespeare, e *As Nuvens*, de Aristófanes, por exemplo, foi necessário realizar uma contextualização histórica e usar o dicionário com frequência, para que a leitura fosse possível. Muitas intervenções precisaram ser feitas para que os estudantes conseguissem compreender o sentido geral dos textos.

Na medida em que essas dificuldades foram sendo diluídas por meio de leituras coletivas dos textos e pausas explicativas, por parte da pesquisadora, os estudantes foram mostrando maior interesse, chegando a requisitar livros emprestados. Cumpre ressaltar que, este interesse não surgiu da noite para o dia, sendo resultado de um trabalho de insistência e de convocação. O que significa reconhecer e apostar que:

É necessário realizar a difícil convocação do aluno, para que ele compreenda que aquela aula, naquele momento, lhe diz respeito e pode fazer diferença na sua vida. Uma inserção sólida na herança cultural acumulada pela humanidade só se adquire se o sujeito nela se engaja voluntariamente para obtê-la. Construída desse modo, se para mais não servir, pode fazer com que o jovem adquira instrumental para realizar operações de distinção e de comparação, e através de aproximações sucessivas, compreender quais são os próprios valores. (RIOLFI, 2004, p. 327)

Nossa hipótese é a de que o trabalho com a palavra escrita, sustentado no contexto das oficinas de teatro de improvisação, pode se desenvolver de uma forma menos difícil e com menor resistência por parte dos estudantes, uma vez que nesse espaço eles são convocados a trazer para o palco suas questões, em articulação com a herança cultural na qual estão

inseridos. Cabe ao professor realizar a mediação para que seja possível construir pontos de ancoragem que permitam aos jovens encontrar novas formas de satisfação pulsional, articuladas à produção do conhecimento nos espaços escolares.

Para concluir este capítulo, apontaremos algumas limitações da presente pesquisa e registraremos sugestões de continuidade de estudos. Cumpre ressaltar que ainda que os jovens participantes da oficina tenham sido mobilizados pela palavra escrita, permitindo-lhes um religamento a esta, enquanto dispositivo de mediação que sustenta grande parte das relações que se dão no espaço escolar entre professores e alunos, pela pequena amostragem de textos escritos que analisamos, isso parece não ter representado uma mudança qualitativa significativa em termos de uma apreensão de aspectos formais da linguagem escrita.

Assim, embora a oficina de teatro improvisacional tenha consistido em lugar de escuta do adolescente e, potencialmente, alterado sua relação com o saber, essa alteração não parece ter tido incidência direta sobre esse aspecto do conhecimento escolar. Entretanto, nosso estudo não se voltou sobre esse aspecto, sendo inconclusivo. Consequentemente, parece-nos que novos estudos capazes de investigar a articulação entre o saber inconsciente e os conhecimentos escolares são fundamentais para os interessados em psicanálise e educação.

## Considerações finais

Nesta dissertação, buscamos interrogar como, no contexto contemporâneo, a prática do teatro de improvisação, constituindo-se como espaço de escuta de um grupo de teatro composto por alunos do ciclo fundamental II de uma escola pública da zona oeste da capital de São Paulo, pode contribuir para mudança de posição subjetiva por parte dos estudantes.

Quando começamos a investigação que deu origem ao trabalho, tínhamos como hipótese que a prática com o teatro de improvisação colaborasse para a construção de pontos de ancoragem para ajudar os jovens no processo de elaboração e sustentação da fantasia que se constitui no final da infância. Pensávamos que esse processo, por sua vez, poderia ressignificar sua relação com o saber inconsciente, proporcionando, ao adolescente, uma via para a sublimação (FREUD, 1930).

Ainda que a oficina de teatro improvisacional não fosse um espaço no qual se objetivasse ensinar conteúdos escolares, imaginávamos, ainda, que como uma espécie de “efeito colateral” de nossa prática, os adolescentes envolvidos pudessem ver sua relação com o conhecimento (finalidade dos espaços escolares) renovada ou reforçada.

Após concluído o percurso no qual buscamos apreender como se constitui um espaço em que os adolescentes possam refletir a respeito de suas questões pessoais, em articulação com as questões sociais e culturais de seu tempo histórico, consideramos que nossa hipótese se sustenta. Isso porque os estudantes nos trouxeram indícios, seja por meio da elaboração de suas questões, evidenciadas na construção das cenas que constituíram duas das peças de teatro aqui analisadas, seja por meio dos elementos discursivos, presentes nos textos escritos por eles, que demonstraram a emergência de novas configurações subjetivas.

Entendemos que as questões expostas nas discussões e nos processos de construção das cenas que compuseram as peças de teatro permitiram aos estudantes a mobilização e a reelaboração de alguns dos aspectos que constituem a fantasia que se produz ao final da infância. Tal fantasia, sustentada pelas especificidades do trabalho psíquico que se desenvolve/demanda dos sujeitos na adolescência, diz respeito, em partes, à reedição do Complexo de Édipo e todas as ambiguidades que essa estrutura comporta.

Essa reelaboração pode ser explicitada no capítulo quatro, quando, por meio da análise das cenas elaboradas pelos estudantes, foi possível perceber a insistência de temáticas

relativas às especificidades desta estrutura. A questão da inscrição nas posições sexuadas, por exemplo, pôde ser pensada por meio de cenas que abordaram aspectos da sexualidade como a gravidez na adolescência, a transgeneridade, o machismo e a homofobia.

O mal-estar e as dificuldades de inserção no laço social e de reconfiguração do supereu, aludindo à relação que os sujeitos estabelecem com a culpa, pode ser expressa nas cenas relativas ao comportamento delinquente e à demanda de disciplina por parte dos adultos. Dado ainda o fato de que a solidão aparece como uma queixa frequente, manifestando-se para os estudantes de diferentes formas, foi possível perceber como os jovens se sentem pouco escutados, especialmente por parte dos adultos com quem mantêm um relacionamento, sejam seus pais ou professores.

Considerando as especificidades da área na qual se insere esta pesquisa, no capítulo cinco, por meio de uma análise comparativa, pudemos encontrar, nos textos dos estudantes, indícios que nos permitiram afirmar que houve uma ressignificação em sua relação com o saber que se dá nos espaços escolares.

Inicialmente, esses jovens apresentavam posições de angústia e interrogação frente ao não saber, ao passo que ao final do processo puderam reconhecer suas descobertas, mesmo que essas implicassem um desprazer. Acreditamos que esse movimento tenha se dado pela potencialidade que o teatro de improvisação tem de promover a ressignificação dos conhecimentos que os estudantes têm de si, na medida em que este espaço se abre a todo e qualquer conflito, permitindo ao sujeito explicitar suas próprias questões. No trabalho com o teatro de improvisação, não existe um texto ou um encaminhamento predeterminado, de modo que sua prática se abre a uma pluralidade de experiências.

Por meio do estudo de uma bibliografia específica, que teve como foco a reflexão a respeito das questões relativas à constituição subjetiva e à passagem adolescente na perspectiva da psicanálise de orientação lacaniana; foi possível elaborar um cenário que nos permitiu pensar nas especificidades de tais estruturas, considerando seu contexto de ocorrência.

Esse encaminhamento foi pensado considerando o primeiro de nossos objetivos específicos. Partimos do suposto de que entre os adolescentes haveria um mal-estar gerado pelos laços frágeis de nossos tempos, tendo em vista as temáticas trazidas para a discussão por eles, especialmente em relação àquelas que se referem à depressão, à demanda de disciplina por parte dos adultos, à descarga de responsabilidade por parte dos pais, à

dificuldades de aceitação no grupo de adolescentes e à falta de escuta dos jovens por parte dos adultos.

Julgamos que esse mal-estar esteja atrelado à forma de estruturação social à qual o discurso capitalista conduz. Nesse contexto, haveria uma fragilidade subjetiva em todas as áreas de circulação dos sujeitos, seja no grupo familiar, na escola ou mesmo entre o grupo de amigos. Ao ter como demanda a responsabilização individual por suas escolhas, o jovem adolescente se vê confrontado com a fragilidade dos laços sociais. Isso resultaria em um incômodo mal-estar, no qual espereita a possibilidade da perda de subjetividade, que transformaria o adolescente em objeto, para o qual tudo é acessório, passível de ser comprado.

Em relação ao segundo dos nossos objetivos específicos, no capítulo um, nos aprofundamos em explorar, do ponto de vista teórico as inter-relações do teatro de improvisação com a educação, reconhecendo e reafirmando a sua potencialidade enquanto espaço que pôde se constituir como lugar de *fala plena* e também de elaboração subjetiva para os estudantes participantes da pesquisa.

Entendemos que esse espaço se caracteriza, entre outros aspectos, pelas metodologias que o orientam. A realização do trabalho com o teatro de improvisação, fundamentado nas propostas do Sistema Stanislavski, permitiu-nos apreender suas possibilidades enquanto prática que se constrói por meio da partilha de experiências, ideias e histórias entre aqueles que dela participam.

Assim, considerando que o teatro de improvisação parte das experiências próprias dos sujeitos que nele atuam, é possível pensar que esse teatro se constitui enquanto espaço de reescrita de suas histórias. “[...] o fato de que o sujeito revive, rememora, no sentido intuitivo da palavra, os eventos formadores da sua existência, não é, em si mesmo tão importante. O que conta é o que ele disso reconstrói. [...] Direi - afinal de contas, o de que se trata é menos lembrar do que reescrever a história.” (LACAN, 1986, p. 22-23)

Ao tomarmos o palco como espaço de expressão das subjetividades adolescentes, tendo em vista a especificidade do trabalho que se desenvolve por meio do teatro de improvisação, nos propusemos a investigar em que medida esse espaço se constitui enquanto lugar de escuta do adolescente, permitindo-lhe a experimentação da *fala plena*. Entendemos que, ao lado do espaço dedicado ao ensino-aprendizado de conteúdos escolares, a escola

pode, em especial, mas não exclusivamente por meio da arte, se configurar como um espaço de implicação do sujeito, convocando-o a responsabilização pela produção do seu saber.

Nesse caso, as oficinas de teatro improvisacional se tornam uma possibilidade de intervenção por parte dos educadores, que poderão intervir em diferentes aspectos nos espaços educativos que tenham como seu público estudantes adolescentes. Especificamente, nossa pesquisa apontou para a possibilidade do teatro improvisacional consistir em um espaço de escuta para tratar de questões raciais e de gênero; do mal-estar que, no adolescente, se relaciona com os impasses na constituição de suas posições sexuadas; e da solidão que o jovem costuma sentir ao longo da travessia de suas crises.

Por fim, cumpre ressaltar que este trabalho se encerra em 2021, em um contexto de pandemia mundial de COVID-19. Este contexto nos convoca a refletir acerca das possibilidades de realização desta pesquisa. O que teria ocorrido caso as oficinas não tivessem sido realizadas antes de 2020?

Em uma perspectiva que considera a presença da linguagem teatral fundamental para sua ocorrência enquanto jogo que se materializa na cena, e dadas as especificidades da linguagem teatral, consideramos que este trabalho não poderia ter sido realizado, o que reforça nossa gratidão a todos os envolvidos e suas circunstâncias.



## Referências

ABRIL CULTURAL. **Coleção Teatro Vivo**. Direção Sabato Magaldi. São Paulo: Editora Abril, 1976 e 1977.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 152p.

AMORIM LIMA, Emef Desembargador. **Projeto Político Pedagógico Especial**. São Paulo, 2015. (Mimeo)

ANDRADE, Emari. **Tessitura da escrita acadêmica: aprender a e ao escrever**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. doi:10.11606/D.48.2008.tde-02032009-152448. Acesso em: 2021-07-21.

ARENDT, Hannah (1961). **Entre o Passado e o Futuro**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **As Palavras Incertas: as não coincidências do dizer**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BARATTO, Geselda. A descoberta do inconsciente e o percurso histórico de sua elaboração. **Psicologia: Ciência e Profissão [online]**. 2009, v. 29, n. 1 [Acessado 25 Julho 2021] , pp. 74-87. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000100007>. Epub 19 Jun 2012. ISSN 1982-3703. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000100007>.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Lei nº 5.692**, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 25 jul. de 2021.

BRASIL. LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em 25 jul. 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CARREIRA, Alessandra Fernandes. Algumas considerações sobre a fantasia em Freud e Lacan. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 157-171, jun. 2009. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-51772009000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772009000200002&lng=pt&nrm=iso). acessos em 21 jul. 2021.

CASTELAN, Fernando Bueno. **Improvisação teatral na educação de jovens e adultos: um ato político emancipatório**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP, São Paulo, 2018.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. **R.cient./FAP**, Curitiba, v.3, p.39-52, jan./dez. 2008.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento**: as bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 2010.

DIAS, Amanda Carvalho; OKAMOTO, Mary Yoko. Uma leitura psicanalítica da gravidez na adolescência. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 10, n. 1, p. 190-208, abr. 2019.

DUNKER, Christian. **Reinvenção da intimidade**: políticas do sofrimento cotidiano. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

DUTRA, Sandro de Cassio. **Linhagens e noções fundamentais de improvisação no Brasil**: leituras em Boal e Burnier. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

FACHINETTO, Lisiane. **Transferência em orientação**: efeitos de intervenções em textos acadêmicos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes: 2004.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Saraiva De Bolso, 2012.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREUD, Sigmund. Estudos sobre a histeria (1893-1895). *In*: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros textos (1901-1905)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneios. *In*: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Volume 9. Rio de Janeiro: Imago, 1908 [1907/1980], p. 147-158.

FREUD, Sigmund. Os instintos e seus destinos. *In*: FREUD, Sigmund. **Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 51-81.

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. **A Correspondência Completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess (1887 - 1904)**. Rio de Janeiro: Imago, 1986.

GARCIA, Miliandre. **Censura, resistência e teatro na ditadura militar**. Concinnitas, ano 19, número 33, dezembro de 2018.

GAY, Peter. **Freud: uma vida para o nosso tempo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOLDENBERG, Mirian. O discurso sobre o sexo: diferenças de gênero na juventude carioca. *In: ALMEIDA, Maria I.M.; EUGENIO, Fernanda. Culturas jovens: novos mapas de afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. p. 25-41.

GONCALVES, Jean Carlos. **A escola em discurso: análise enunciativa de um exercício de improvisação teatral**. 2008. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Regional de Blumenau - FURB, Blumenau, 2008.

GONCALVES, Jean Carlos. Avaliação em teatro: reflexões a partir das vozes dos alunos. **Revista Portuguesa de Educação**, 27(1), p. 79-94, 2014.

GONÇALVES, Jean Carlos; GONÇALVES, Michelle Bocchi. Teatralidade e Performance na pesquisa em Educação: do corpo e da escrita em perspectiva discursiva. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 139-155, jan./fev. 2018.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.

HORNSTEIN, Luis. **Introdução à Psicanálise**. São Paulo: Editora Escuta, 1989.

IGREJA, Suelen Gregatti da. **O mestrando e sua relação com o conhecimento: efeitos da transferência de trabalho em versões de texto**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

JAPIASSU, Ricardo O. V. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

JEAMMET, Philippe. **Novas problemáticas da adolescência: evolução e manejo da dependência**. Belo Horizonte: Caso do Psicólogo, 2005.

JEAMMET, Philippe. **Resposta a 100 questões sobre a adolescência**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan: volume 2: a clínica da fantasia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá. Abordagens metodológicas do teatro na educação. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, v. 3, n.2, dezembro de 2005.

KRUGLI, Ilo. **Coleção Aplauso Teatro Brasil: Poesia Rasgada**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2011.

LACAN, Jacques. **O seminário: livro 1: escritos técnicos de Freud, 1953-1954**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LACAN, Jacques. Prefácio a: O despertar da primavera [Preface to The Awakening of Spring]. *In*: LACAN, J. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003, p. 557-559.

LACAN, Jacques (1957-1958). A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. (1961-1962). **O seminário, livro 9: a identificação**. Inédito. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2003.

LACAN, Jacques (1964). **O seminário livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, Jacques (1969-1970). **O seminário livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LACAN, Jacques (1972-1973). **O Seminário. Livro 20: mais ainda (1972-1973)**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LACAN, Jacques (1972). **Do discurso psicanalítico** (Conferência de Lacan em Milão em maio de 1972). Tradução de Sandra Regina Felgueiras. Disponível em: <http://lacanempdf.blogspot.com/2017/07/>. Acesso em: 26 jul, 2021.

LACAN, Jacques. Para além do Princípio de realidade. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p.77-95.

LAURENT, Éric. Alienação e separação I. *In*: LAURENT, Éric. **Para ler o seminário 11 de Lacan: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p.31-41.

LEANDRO, Mardem; COUTO, Daniela Paula do; LANNA, Maria dos Anjos Lara e. Da realidade psíquica ao laço social: a função de mediação do conceito de fantasia. **Cad. psicanal.**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 28, p. 27-48, 2013. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-62952013000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952013000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 17 jul. 2021.

LEWKOVITCH, Andréa Di Pietro; GRIMBERG, Angélica Bastos de Freitas Rachid. A atualidade dos conceitos freudianos de eu ideal, Ideal do eu e supereu. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. spe, p. 1189-1198, dez. 2016. Disponível em

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812016000400008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812016000400008&lng=pt&nrm=iso). acessos em 24 jul. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MEES, Lúcia Alves; POLI, Maria Cristina. "Mulher objeto": feminismo e psicanálise. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 3, p. 461-480, dez. 2019. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652019000300004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652019000300004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 23 jul. 2021. <http://dx.doi.org/10.33208/PC1980-5438v0031n03A03>.

MEIRA, Marisa Eugenia Melilo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, Volume 16, Número 1, p. 135-142, Janeiro/Junho de 2012.

MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, v. 4, n. 1, 2014, p. 34-45.

NEVES, Libéria Rodrigues. **O uso dos jogos teatrais na educação: uma prática pedagógica & uma prática subjetiva**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

NEVES, Libéria Rodrigues. **Teatro-conversação na escola: o uso do teatro na conversação como mediador de conflitos na educação**. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

OLIVEIRA, Maria das Graças; BAPTISTA, Makilim Nunes; BAPTISTA, Adriana Said Daher. Depressão e gênero: por que as mulheres deprimem mais do que os homens? **Temas em Psicologia**, v. 7, n° 2, p.143-156, 1999.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. "Da sagrada missão pedagógica". *In*: LOPES, Eliane M.S.T. (Orgs.). **A psicanálise escuta a educação**. São Paulo: Editora Autentica, 2001.

PISSETA, Maria Angélica M.; BESSET, Vera Lopes. Alienação e separação: elementos para a discussão de um caso clínico. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 317-324, abr./jun. 2011.

RAMÍREZ, Mario Elkin. Apresentação do livro: "Despertar da adolescência. Freud e Lacan leitores de Wedekind". **Opção Lacaniana online**, nova série Ano 5. Número 15, novembro 2014. ISSN 2177-2673. Disponível em: [http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero\\_15/Apresentacao\\_do\\_livro.pdf](http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_15/Apresentacao_do_livro.pdf).

REYES, Rose Helena. **Passagens - Rito e drama na escola**. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2014.

RASSIAL, Jean-Jacques. **A passagem adolescente: da família ao laço social**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

RASSIAL, Jean-Jacques. **O adolescente e o psicanalista**. Belo Horizonte: Companhia de Freud, 1999.

RIOLFI, Claudia Rosa. **O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de língua materna**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. São Paulo, 1999.

RIOLFI, Claudia R. Ensinar a escrever: perspectivas e desafios na contemporaneidade. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; RIOLFI, Claudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima. **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 317-332

RIOLFI, Claudia Rosa. **A Língua Espreada**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

RODRIGUES, Ana Cabral *et al.* Psicanálise, saber e conhecimento. **Revista do Departamento de Psicologia**. UFF [online]. 2005, v. 17, n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-80232005000200009>. Epub 28 Jul 2006. ISSN 0104-8023. <https://doi.org/10.1590/S0104-80232005000200009>. Acesso em 25 jul. 2021.

ROSENFELD, H. K. (1999). Entre a Psicanálise e a Arte. **Psicologia USP**, 10(1), p, 347-353. <https://doi.org/10.1590/psicousp.v10i1.107983>.

SANTANA, A. P. de. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. **Sala Preta**, [S. l.], v. 2, p. 247-252, 2002. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v2i0p247-252. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57098>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SÃO PAULO. Conselho Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de São Paulo**. São Paulo, 2015.

SÃO PAULO. **Atlas do Trabalho de Desenvolvimento do Município de São Paulo**. SECRETARIA MUNICIPAL DO DESENVOLVIMENTO, TRABALHO E EMPREENDEDORISMO DE SÃO PAULO - SDTE. São Paulo, 2000.

SILVA, José Antonio Pereira da. A psicanálise e o mal-estar na contemporaneidade. **Estud. psicanal.**, Belo Horizonte, n. 48, p. 99-105, dez. 2017. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-34372017000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372017000200011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 jul. 2021.

SILVA, Ana Carolina Barros. **A transmissão do saber inconsciente em textos: desejo e estilo na escrita**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/D.48.2015.tde-18082015-105952. Acesso em: 2021-07-22.

Sales, Léa Silveira. Linguagem no Discurso de Roma: programa de leitura da psicanálise. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** [online]. 2004, v. 20, n. 1 [Acessado 23 Julho 2021], p. 49-58. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722004000100007>. Epub 30 Jun 2004.

ISSN 1806-3446. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722004000100007>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

STANISLAVSKI, Konstantin S. **Minha vida na arte**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1989.

STANISLAVSKI, Konstantin S. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1994.

STANISLAVSKI, Konstantin S. **O trabalho do ator: diário de um aluno**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

SOUZA, Leonardo Barros de; DANZIATO, Leonardo José Barreira. Das relações entre identificação e nomeação: o sujeito e o significante. **Rev. Subj.**, Fortaleza, v. 14, n. 1, p. 53-61, abr. 2014. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2359-07692014000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692014000100006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 17 jul. 2021.

## ANEXO 1



Faculdade de Educação da Universidade de  
São Paulo  
Site: <http://paje.fe.usp.br/~geppep/index.htm>  
Contato: [geppep@usp.br](mailto:geppep@usp.br)

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado e qualificado, tenho ciência e concordo, inequívoca e expressamente, que meu/minha filho/a \_\_\_\_\_ participe da pesquisa **O TEATRO IMPROVISACIONAL COMO ESPAÇO DE FALA PLENA: a constituição subjetiva de adolescentes na contemporaneidade**, desenvolvida pela pesquisadora **Lorena Oliveira de Souza**, RG 29.755.180-2, membro do Grupo de Estudos Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, orientado por Claudia Rosa Riolfi, os quais podem ser contatados pelos e-mails [lorena.souza@usp.br](mailto:lorena.souza@usp.br), ou [riolfi@usp.br](mailto:riolfi@usp.br), respectivamente, ou pelo telefone (11) 987363387. O presente trabalho tem por objetivos: **Geral:** refletir a respeito de vivências realizadas em um grupo de teatro de improvisação composto por alunos do ciclo fundamental II de uma escola pública da zona oeste da capital de São Paulo, visando a apreender como se constitui um espaço em que os adolescentes possam refletir a respeito de suas questões pessoais, em articulação com as questões sociais e culturais de seu tempo histórico, de modo a contribuir para a constituição/fortalecimento um lugar de fala plena desses sujeitos. **Específicos:** 1) Refletir a respeito das especificidades da constituição subjetiva dos adolescentes contemporâneos participantes da pesquisa, considerando o possível mal-estar gerado pelos laços frágeis de nossos tempos; e 2) Explorar as inter relações do teatro de improvisação com a educação, ressaltando suas potencialidades como espaço de elaboração de um lugar de fala plena.

Ao assinar este termo, estou ciente de que:

- a) tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- b) a qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho;
- c) os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa;
- d) as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento;
- e) as análises dos textos, tendo em vista o cotejamento de versões diferentes, sejam publicadas em forma de estudo científico, em qualquer forma (artigos, livros, revistas, CD-rom, sites e outros), ficando preservada a divulgação de identidade e/ou foto; e
- f) alguns fragmentos dos textos sejam reproduzidos a título de exemplo em exposições orais (Comunicações, Palestras, Conferências e similares) e/ou em textos impressos.



Cientes e de acordo:

Responsável: \_\_\_\_\_

Local e Data: \_\_\_\_\_

Aluno: \_\_\_\_\_

Local e Data: \_\_\_\_\_

Pesquisador: \_\_\_\_\_

Local e Data: \_\_\_\_\_