

O uso dos jogos teatrais na educação: possibilidades diante do fracasso escolar

Libéria Neves & Ana Lydia Santiago

Este artigo se refere ao uso do teatro na educação, sobretudo com crianças em situação de fracasso escolar. Pretende-se aqui descrever um dos seis casos estudados em pesquisa participante, realizada com crianças na referida situação, apresentando diversas dificuldades de aprendizagem, e encaminhadas por suas professoras. A partir das queixas escolares manifestadas, elaborou-se um programa de vivências semanais de jogos teatrais durante o período de um ano. Tal programa foi montado tendo em vista a promoção e a estimulação das funções cognitivas envolvidas nos processos de aprendizagem — o que caracteriza o objetivo pedagógico da pesquisa. Entretanto, no curso do trabalho, evidenciaram-se, também, questões relativas à subjetividade das participantes, relacionadas diretamente a seus processos de aprendizagem. Apoiando-se na teoria psicanalítica, foi possível verificar que o uso de jogos teatrais no âmbito da educação configura-se, ao mesmo tempo, como uma prática pedagógica e uma prática subjetiva (terapêutica), significando uma possibilidade diante do fracasso escolar.

1. Preâmbulo

O que se pode definir como inclusão? Talvez um processo bilateral em que as pessoas ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos. Quem necessita ser incluído hoje, no Brasil? As pessoas em condições desfavoráveis em relação às demais: as pessoas discriminadas, as pessoas com deficiências, as pessoas sem oportunidades, os analfabetos, os diferentes. A escola é o espaço onde, muitas vezes, as diferenças são ressaltadas, sobretudo, na rede de ensino público, espaço que atualmente abriga a diversidade.

Conta-se, no Brasil, com um sistema educacional amparado por uma legislação que pretende a educação para todos, independentemente de raça, cor, condição socioeconômica e limitações. No entanto, inúmeras são as limitações e diferenças evidenciadas na escola, culminando em diagnósticos de fracasso escolar, tão estigmatizantes para as crianças e jovens, e tão excludentes.

Constata-se uma gama de possibilidades referentes a práticas pedagógicas que visam à inclusão ou reinclusão de alunos com sintomas escolares indesejáveis ao sistema educacional. O presente trabalho se refere à descrição de um caso oriundo da prática realizada a partir de uma demanda de tratamento psicopedagógico, vinculada a seis crianças, encaminhadas pela rede pública de ensino, sob a queixa de dificuldades de aprendizagem e distúrbios de comportamento, que culminavam no diagnóstico de fracasso escolar.

Utilizou-se da linguagem do teatro, por meio da vivência de jogos teatrais, com objetivos pedagógicos e consequentes efeitos subjetivos, que permitiram às crianças elaborar algumas questões, por intermédio da linguagem; tais questões, por vezes, eram responsáveis por seus sintomas pedagógicos e geravam situações de exclusão dentro da escola, da família, da comunidade.

Passar-se-á à breve descrição da gênese e processo do trabalho, às reflexões e conclusões amparadas pela teoria psicanalítica.

2. O texto

Já há algum tempo as autoras deste trabalho vêm realizando algumas práticas referentes à utilização do teatro sob uma perspectiva terapêutica e pedagógica, a partir da construção intuitiva da hipótese de haver um efeito da vivência do teatro sobre o sintoma dos sujeitos participantes. A observação de *Catarses*¹ e *Associações*², e suas consequências, mostravam-se perceptíveis, quando da vivência dos exercícios por parte de seus alunos e os alunos de outros professores, em escolas de teatro.

Uma das autoras tornou-se assessora psicopedagógica de uma escola livre de teatro. Desde então, por cinco anos, acompanhou o ingresso, o progresso e o egresso de cerca de uma centena de alunos por semestre. Entre eles, crianças, adolescentes e

¹ *Literalmente, purificação ou depuração (do grego Katharsis). Na Estética, Aristóteles empregaria o termo para justificar dois fenômenos: a descarga de tensões emocionais, de sentimentos de medo, ira, etc., expressando-os numa experiência de ordem estética como, por exemplo, a representação dessas emoções e sentimentos numa tragédia teatral; e o refinamento desses estados mediante a sua reprodução artística universal. Hoje a catarse é um dos métodos em psicoterapia. Em Psicanálise, denominou-se catarse a remoção de um complexo mediante a sua transferência para o consciente, recebendo aí completa expressão. A revivência emocional das ocorrências do passado (sobretudo as reprimidas) pode ser então francamente enfrentada, 'agindo o paciente como um espectador de sua própria purificação, representando-se a si próprio sem ansiedades nem tensões'. (cf. J. H. Shultz, Kathartische Methode, 1955). CABRAL, Álvaro. Dicionário Técnico de Psicologia, 2001.*

² *Princípio psicológico segundo o qual as ideias, sentimentos, ações e palavras se apresentam e exprimem em relação funcional com as experiências atuais e passadas do indivíduo. (Ibdem)*

adultos, pertencentes às várias etnias e classes sociais, alguns apresentando necessidades especiais (cegos, surdos, deficientes físicos) e alguns ainda sob diagnóstico de psicose, retardo e síndromes. A hipótese mencionada acima — efeitos do teatro sobre a subjetividade dos alunos — continuava presente em suas observações ao longo da prática nessa escola.

Em certa ocasião foram realizadas entrevistas com pais de crianças matriculadas e rematriculadas no curso, e o material que resultou das mesmas fortaleceu a indiscutível hipótese, agora baseada não somente nas próprias observações e vivências, mas também nos relatos dos pais das crianças, que geralmente são quem acompanha mais de perto seus desenvolvimentos. Pôde-se constatar um discurso recorrente afirmando uma visível melhora no desempenho escolar de seus filhos, observada após a iniciativa de frequentar um curso de teatro. Em função desta observação, após o término do curso (com duração de 6 meses), muitos desses pais rematriculavam as crianças para que permanecessem naquela atividade.

O curso oferecido nessa escola não visava a promover melhoria no desempenho escolar dos participantes, nem tampouco a motivar desenvolvimento emocional, o que veio suscitar algumas questões. Seria, então, a vivência dos jogos teatrais responsável pelo desenvolvimento e estimulação de habilidades físicas e intelectuais, capazes de ampliar o desempenho das funções cognitivas? Seria, também, o espaço dos jogos teatrais um espaço de subjetivação onde a oferta da palavra (além da palavra corporal e musical) pudesse promover efeitos catárticos e associativos, caracterizando uma atividade terapêutica em si? Seria o local do responsável pela ministração dos jogos teatrais um local de transferência especificamente distinto dos demais, ocupados pelos pais, professores ou outros participantes da vida das crianças? Poderiam, então, os jogos teatrais ser utilizados pelos espaços educativos, no intuito de promover efeitos positivos em crianças apresentando distúrbios de comportamento e dificuldades na aprendizagem que culminam no excludente diagnóstico de fracasso escolar?

Diante dessas observações e constatações, decidiu-se realizar um trabalho de aplicação de jogos teatrais junto a um grupo de crianças em situação de fracasso escolar, em prol da verificação da hipótese. Para tal, utilizou-se de uma demanda existente num dos projetos da Pastoral da Criança, em Belo Horizonte: crianças apresentando queixas escolares, encaminhadas pelas escolas onde estudavam, para atendimento psicoterapêutico.

Seis crianças (coincidentalmente, todas do sexo feminino) com idades entre 7 e 11 anos, selecionadas e denominadas por certa profissional da instituição como *as piorzinhas*,

foram apresentadas à pesquisadora sob a queixa de fracasso escolar, a fim de iniciar-se um trabalho semanal, de uma hora e meia de duração, pelo período de um ano.

Devido à grande demanda, na Pastoral, de crianças com uma série de carências de naturezas diversas, vários são os voluntários que se oferecem com seus trabalhos e conhecimentos, a fim de atenderem, também, às crianças acima de 6 anos de idade: trabalhos artísticos, educação de jovens e adultos, atendimento psicoterapêutico, entre outros. É nesse espaço em que se enquadra o presente trabalho.

3. Primeiro ato

Pode-se explicitar a metodologia do trabalho no seguinte esquema:

Fases do trabalho

Fase 1 – Levantamento das hipóteses.

Fase 2 – Escolha da amostra.

Fase 3 – Histórico dos casos.

3.a – Entrevista com as crianças.

3.b – Entrevista com as mães ou responsáveis.

3.c – Entrevista com as educadoras diretamente ligadas às crianças.

Fase 4 – Vivência dos jogos.

4.a – Seleção, preparação e aplicação dos jogos teatrais: a partir das queixas pedagógicas apresentadas e vinculadas às observações da pesquisadora.

4.b – Observações e registros dos jogos teatrais: observação e registro, por meio de fotos, filmagens e gravações, das vivências dos jogos teatrais.

Fase 5 – Segunda fase de entrevistas realizadas com as crianças e mães (ou responsáveis).

Fase 6 – Seleção e aplicação de jogos (alguns novos e outros já vivenciados na Fase 4 do trabalho).

Fase 7 – Terceira fase de entrevistas realizadas com as crianças, mães (ou responsáveis) e educadoras.

Fase 8 – Análise dos dados. Registro e descrição das observações realizadas a partir das Fases 3 a 7. Acompanhamento dos casos para verificar os possíveis efeitos da prática dos jogos teatrais sobre os sujeitos, comparados com a vida escolar anterior.

Durante todos os encontros realizaram-se atividades de vivências de jogos teatrais durante cerca de uma hora, precedidos de uma atividade de conversação, em roda, de caráter introdutório, durando cerca de 30 minutos, e complementados por mais uma atividade de conversação como encerramento, de caráter conclusivo, durando cerca de 10 minutos.

- 1ª etapa: Conversa inicial (duração em torno de 30min.): roda inicial, onde cada criança expunha os fatos ocorridos durante a semana (em casa, na escola, no lazer), suas novidades, suas sensações e seus aprendizados. Essa conversa também significava um momento de observação dos temas e comentários trazidos pelas crianças, os quais, percebendo-se a necessidade, muitas vezes, eram trabalhados nos jogos durante aquele encontro.
- 2ª etapa: Vivência dos jogos (duração em torno de uma hora): as atividades coletivas eram vivenciadas pelas crianças a partir de seus interesses, de modo que elas optavam por participar ou não, havendo a possibilidade de escolherem apenas assistir (o que raramente aconteceu).

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

- 3ª etapa: Conversa final (duração em torno de 10min.): verbalizaram-se os sentimentos vivenciados durante cada encontro: o de que gostou, ou não, e as razões.

Os casos tratam de crianças encaminhadas devido a constatações em seus processos de aprendizagem e/ou na relação com colegas e educadores, caracterizadas como inadequadas. Algumas dessas crianças apresentavam sintomas relacionados à dificuldade de apreensão de conhecimentos (às vezes específicos, às vezes generalizados) e outras apresentavam sintomas relacionados ao comportamento perante estabelecimentos escolares.

Tais queixas, muitas vezes, foram endossadas pelas mães e responsáveis, e até mesmo ampliadas com outras queixas e observações em relação às crianças, em seus ambientes familiares. E, ao se ouvirem as crianças, ao início do processo, registraram-se discursos confirmando as falas das escolas e das famílias.

Entretanto, no decorrer desse período, o que se pôde perceber foi grande disponibilidade das crianças em participarem dos desafios propostos nos jogos teatrais, conquistas diárias no reconhecimento de suas próprias habilidades, e a verbalização de suas experiências, sentimentos e angústias, por meio de seus personagens. Ao final do ano letivo, essas crianças demonstraram resultados escolares satisfatórios e, em alguns casos, surpreendentes.

Passar-se-á à descrição do caso escolhido.

4. Segundo ato

4.1. Caso Antígona

Idade: 10 anos. Escolaridade em 2005: 4ª série do ensino fundamental

4.1.1. *Investigação da situação de fracasso escolar:*

— Pergunta dirigida à mãe e à educadora: “Qual é a queixa escolar em relação à criança?”

Mãe:

Antígona não aprende nada na escola. A professora falou que ela é muito fraca. Mudou ela de sala para uma sala pior. Eu não sei o que é que eu faço. Eu brigo com ela, bato nela, ponho de castigo. O médico falou que ela tá muito magra. Eu não tenho tempo, eu tenho que trabalhar, tenho que cuidar do meu filho. E ela mente muito. Não faz o dever de casa e fala que fez, fala que não teve prova, mente demais.

Educadora:

Apresenta dificuldades em todas as disciplinas, mas não dá trabalho de comportamento, é quietinha e fica na primeira carteira. O problema é a mãe; que vem aqui brigar todo dia, humilha a menina na frente de todo mundo, morre de medo da menina tomar bomba e perder a pensão do pai biológico. A menina é tratada como uma fonte de renda. Quando não é a mãe que vem (à escola), é a avó ou a irmã gêmea. Aliás, nós conversávamos com ela (a tia, irmã gêmea da mãe) achando que era a mãe, elas nunca contaram que eram duas pessoas diferentes. Uma loucura! Coitada da menina! E o pior é que este ano (2005) ela vai tomar bomba, não tem jeito de ir pra 5ª série desse jeito. E a menina mente pra mãe e fala que a culpa é nossa, que estamos pegando no pé dela, pra a mãe vir aqui brigar. Nessas horas ela é muito espertinha.

4.1.2. Investigação da dificuldade (sintoma) do sujeito:

— Pergunta dirigida à criança: “Por que você foi indicada para este trabalho?”

Antígona:

Não sei. Eu acho que é porque eu tenho dificuldade na escola e passei pra sala mais fraca. Meus colegas falaram que quem vai na psicóloga é doido. Mas eu acho que tá legal, tem um monte de menina, a gente brinca, faz teatro. A mulher do meu pai não deixa ele me ver e o neném dela morreu; aí ela fala que por desaforo eu vou morrer também. Um dia quando eu tinha um ano eu comi Racumim (veneno para ratos), eu quase morri. A minha mãe gosta mais do meu irmão que de mim.

4.1.3. Investigação da história da criança:

— Construção a partir das entrevistas e observações da pesquisadora.

Antígona é filha única do primeiro casamento de seus pais. Hoje, vive com a mãe, o padrasto (de quem parece gostar bastante) e seu irmão mais novo.

Convive com a história de que seu pai biológico não a aceita, e que sua atual esposa a repudia. A mãe parece não ter condições de ajudar no desenvolvimento escolar e parece não cuidar dos aspectos físicos da criança. Recentemente, levada ao médico, o diagnóstico revelou desnutrição. O irmão, pelo contrário, é uma criança saudável e muito forte, de quem a mãe parece cuidar com todo o zelo. A menina divide seu dormitório (a sala de sua casa) com o mesmo. O padrasto, muitas vezes, leva ou busca *Antígona* nos encontros e sempre diz que a mãe vai enlouquecer a menina. *Antígona* parece se isolar do mundo externo e fala, tanto da sua situação na escola quanto de sua história familiar, como se estivesse narrando algo que não lhe pertence, apresentando sempre um tom descomprometido com sua história e um sorriso engessado.

A família (que soma 8 pessoas — mãe, padrasto, irmão, irmã de sua mãe, irmã do padrasto, cunhado do padrasto e dois sobrinhos do padrasto) sobrevivem com a pensão alimentícia paga pelo seu pai biológico. A mãe deposita na criança a responsabilidade de administrar o dinheiro em prol do sustento da casa. A criança se preocupa com a alimentação da casa, contas de água e luz, e parece não viver uma infância apenas com responsabilidades escolares.

Antígona se queixa da ausência de ajuda em casa para realizar as tarefas escolares, pois o padrasto e mãe não concluíram a 4ª série do ensino fundamental e o irmão tem apenas 4 anos de idade.

As mães das demais crianças do grupo, em reunião, reforçaram diante da mãe de *Antígona* sua desatenção em relação à filha. Consideraram que vive em função de não perder o marido, constantemente ameaçando ter que ir embora sozinho para outra cidade em busca de trabalho, pois “o dinheiro da *Antígona*” não estava dando. A chantagem do padrasto culmina no aumento de cobrança da mãe sobre a criança, que se via responsabilizada por tudo, chegando a se sentir responsável pelas dificuldades de toda a família. Concluíram que *Antígona* parecia viver “carregando uma cruz”; que, em função da responsabilidade do sustento da família, não tinha tempo de ser criança, nem de se dedicar ou interessar pelas atividades escolares, faltando-lhe apoio e sossego.

4.1.4. Descrição do comportamento do sujeito no grupo:

Antígona demonstra extrema baixa estima, porém se sente aceita e valorizada no grupo. Propõe, ajuda, pondera, descobre, ensina, harmoniza. Aparenta uma menina carente de amor e cuidados. Apresenta baixo peso, fraqueza, frequentes tombos e tropeços, dores no corpo (principalmente no abdômen) e um desejo enorme de brincar, encontrar as meninas e participar de tudo. Nunca falta aos encontros, é a primeira a chegar e sempre reclama que estes sejam tão curtos. Sempre sugere a ampliação dos dias de encontro na semana e cobra cada minuto perdido por algum atraso do início das atividades. Afirma que sua mãe a ameaça de retirá-la do grupo quando necessita controlar seu comportamento.

Com frequência não sabe dizer quais os conteúdos que aprende na escola e apresenta conceito *Regular* em todas as disciplinas. Entretanto, durante os encontros, lê e escreve com facilidade, realiza cálculos, raciocina com velocidade, criatividade e sagacidade. Parece viver de maneira contraditória, apresentando atuações completamente distintas nos dois ambientes: o familiar e escolar, e o ambiente do grupo de trabalho.

Quando perguntada, no grupo (pelas crianças ou pela pesquisadora), sobre o que mais gosta na escola, responde *da merenda*; e com relação à sua maior dificuldade, responde *Português*.

4.1.5. Descrição da atuação do sujeito – *Antígona* em alguns jogos:

Foram aplicadas dezenas de jogos com finalidades pedagógicas sem, no entanto, descartar a manifestação subjetiva presente nos mesmos.

Entre os vários jogos vivenciados pelas crianças ao longo do processo, no que se refere a *Antígona*, descrever-se-ão alguns daqueles que melhor expressam dados da subjetividade e que parecem se relacionar com os problemas escolares.

Vamos às Compras - (adaptação de jogo sugerido por Celso Antunes)

— Objetivos:

Este jogo foi aplicado logo ao início do processo com o grupo, no intuito de verificar e trabalhar a leitura, a coordenação na escrita numérica, os cálculos matemáticos, as noções de quantidade e valor monetário.

— Descrição:

As crianças confeccionaram notas de papel contendo os valores de 1, 5, 10, 50 e 100 reais, distribuídas igualmente entre as mesmas. Em seguida, foram apresentados os produtos que estariam à venda num mercadinho imaginário; estes deveriam ser analisados pelas compradoras, e elas deveriam planejar o quanto investir naqueles que desejariam adquirir. Foram oferecidos: chocolate, sapato, carro, viagem, irmão, cachorro, saúde, família, livro, carne, amor, entre outros.

Antígona concluiu rapidamente sobre o objeto de seu desejo. Ao ser oferecido o produto *viagem*, investiu ansiosa e imediatamente todo o seu dinheiro para não correr o risco de perder a compra para outro participante.

Manifestou-se sorridente e vibrante, satisfeita com a aquisição. Ao longo da atividade pôde-se perceber claramente uma mudança de sua expressão indicando frustração com sua escolha. E, no momento da conversação final, quando todas foram conferir suas compras, *Antígona* se manifesta: “Posso trocar ou devolver a viagem? Eu não quero mais. Eu não tenho para onde ir, eu não sei para onde eu vou”.

— Observações:

Percebeu-se que *Antígona* não apresentou dificuldades em ler o nome dos produtos, nem tampouco apresentou dificuldades em realizar os cálculos matemáticos. São claramente expressas suas relações de valor e também a plena noção da representação do dinheiro no cotidiano.

Entretanto, sua manifestação, juntamente com suas falas, revelaram um momento de possível conflito entre o incômodo com uma situação real e o desconhecimento ou a impotência diante de sua necessidade de encontrar uma saída para lidar com tal situação.

Criação de Bonecas - (adaptação de jogo sugerido por Olga Reverbel)

— Objetivos:

Este jogo de criação de personagem e improvisação foi aplicado no intuito de trabalhar a criatividade, a expressão verbal, habilidades pictóricas e a coordenação motora fina, na confecção de adereços para as bonecas.

— Descrição:

Foram disponibilizados: cartolina, novelo de lã, cola, tesoura, fita, papéis coloridos diversos, canetas hidrográficas e giz de cera.

As crianças deveriam confeccionar uma boneca e criar uma história para ela: definindo nome, ocupação, como seria, e em que ela se parece com sua criadora. Em seguida fariam uma apresentação cênica das personagens criadas.

Antígona foi a que demorou mais tempo para confeccionar sua personagem. Repetia várias vezes que ela ia ficar linda! Caprichou o máximo que pôde e, ao final, não se mostrou satisfeita com a obra. Foi então a última a se manifestar, apresentando uma boneca feita de cores escuras e com várias (16) bolas vermelhas pelas partes do corpo. Disse desapontada: “Ah! É uma bruxa! Se chama Dezesseis Olhos, ela é má e eu não gosto dela. Não se parece nada comigo”.

Foi tudo o que falou, expressando no rosto o mesmo sorriso engessado, observado quando falava de suas dificuldades na escola. Não quis levar a personagem para casa (como fizeram as demais crianças) e pediu que a jogasse fora em algum lugar.

— Observações:

Antígona não apresentou dificuldades na confecção da boneca, utilizando muitos recursos plásticos e apresentando boa coordenação motora. Mas percebeu-se uma dificuldade na criação da história da personagem e precariedade na verbalização das características atribuídas à mesma. Houve uma empolgação, seguida de uma decepção com o que o produto de sua participação lhe revelara.

Apesar de não ter sido verbalizado por *Antígona*, cabe ressaltar que são 8 pessoas compondo seu grupo familiar e que vivem sob dependência de sua pensão alimentícia. Talvez se possa associar esse detalhe ao nome que escolheu para nomear sua personagem (bruxa): *Dezesseis Olhos*.

Construindo um *Clown*³ - (adaptação de jogo sugerido por Viola Spolin)

— Objetivos:

Este é um jogo cênico circense, também de criação de personagem e improvisação, aplicado no intuito de trabalhar a criatividade, a expressão verbal, a noção corporal, vocal e espacial. E ainda promover a autoestima.

— Descrição:

Para as “Artes Cênicas”, a construção de um *Clown* passa mais por um processo de descoberta do que de criação. Significa um processo de autoinvestigação da sua própria ludicidade e sua identificação com os seres fantásticos, habitantes do imaginário. Para essa atividade, foram disponibilizados adereços (nariz de palhaço, lenços, chapéus e toucas), balões, pincéis e maquiagens (tintas faciais branca, azul, vermelha, amarela e preta). E, estimuladas pelo som de músicas circenses, as crianças deveriam se pintar como palhaço, à maneira que quisessem, sozinhas ou solicitando ajuda, escolherem adereços e assim se transformarem nesse personagem de circo.

Em seguida deveriam se apresentar no picadeiro de maneira exagerada, anunciando-se como a mais importante atração do circo e contarem sua história (como foram parar no circo).

Antígona manifestou grande interesse na atividade. Pulou, dançou, brincou, enfeitou-se toda com muitas cores e adereços, e realizou demorada apresentação sem o menor constrangimento:

Senhoras e Senhores! Pedimos muita atenção! Pois vamos apresentar a maior atração da noite! Eu! A palhaça Lili! ...

Eu resolvi ser palhaça quando minha mãe me deixou aqui no circo. Eu comecei a fazer muita palhaçada, fiz muito sucesso e ganhei um montão de dinheiro... Eu gosto muito de ser palhaça...

Ficou tanto tempo em sua apresentação que as demais reivindicaram sua finalização para que também pudessem se apresentar. Foi então que *Antígona* encerrou seu

³ CLOWN - palavra inglesa que quer dizer rústico, rude, torpe, indicando depois quem, com artificiosa torpeza, faz o público rir. É o nosso palhaço. O palhaço é mais de feira e praça, o clown, de circo e palco. Um bom acrobata é um clown, isto é, quase um artista, e julgará imprópria e ofensiva a expressão palhaço. Mas clown designa também o palhaço. Encarna os traços da criatura fantástica, que exprime o lado irracional do homem, a parte do instinto, o rebelde a contestar a ordem superior que há em cada um de nós. É uma caricatura do homem como animal e criança, como enganado e enganador. É um espelho em que o homem se reflete de maneira grotesca, deformada, e vê sua imagem torpe. É a sombra. (FELLINI, 2006, p. 1)

discurso, mas continuou no clima da personagem, do circo, da brincadeira. Decidiu, como as demais, ir embora para casa sem tirar a maquiagem.

Nesse dia, o padrasto de *Antígona* veio buscá-la acompanhado do filho. Entrou na sala e dirigiu-se à pesquisadora sem reparar o evidente entusiasmo de sua enteada. Disse diante dela do descaso de sua mãe e de seu pai biológico, e do desinteresse da menina pela escola. Enquanto se tentava interrompê-lo e os acompanhava até a porta, sugerindo aquela conversa em outro momento, não foi possível deixar de notar *Antígona*, com o costumeiro sorriso engessado no rosto, desmanchar a maquiagem em dois tempos com um pedaço de papel, ficando totalmente borrada.

— Observações:

Antígona não apresentou dificuldade em construir o seu *Clown*. Muito menos em apresentar-se enquanto tal. Entretanto, pôde-se registrar novamente uma empolgação seguida de uma decepção, dessa vez oriunda da tomada de consciência dos fatos de sua realidade.

Jogo dos Bastões - (adaptação de jogos de expressão corporal - Coordenação Motora)

— Objetivos:

Este é um jogo utilizado para estimular a coordenação motora, o desenvolvimento da concentração mediante o exercício da atenção concentrada e difusa, o raciocínio lógico-matemático, memória e linguagem. E ainda promover a autoconfiança.

— Descrição:

Foi formada uma roda entre as crianças, contendo no círculo a pesquisadora e um bastão de madeira de 1 metro de comprimento. O bastão era jogado para a criança, que deveria segurá-lo com apenas uma das mãos e devolvê-lo da mesma maneira à pessoa do centro da roda.

Na segunda rodada a criança deveria, simultaneamente, além de devolver o bastão para o centro da roda, obedecer a alguns comandos: emitir uma palavra iniciada por uma letra solicitada; ou descrever quantas sílabas existiam numa palavra pronunciada pela pessoa do centro da roda; ou responder o resultado de uma operação simples de soma, subtração, multiplicação ou divisão. Devia assim manter a atenção na coordenação motora e na resposta.

Antígona hesitou em participar e reagiu com nervosismo e medo diante da atividade. Repetia inúmeras vezes que não era capaz de conseguir e que não queria tentar. Ao perceber a participação das demais, decidiu experimentar e se tornou a mais habilidosa participante do jogo, tanto no aspecto motor quanto às demandas de palavras e de operações numéricas.

— Observações:

Antígona apresentou inicialmente uma impotência e a certeza de sua incapacidade diante do solicitado: exercitar os raciocínios escolares e desempenhar uma atividade vinculada, também, ao seu potencial intelectual, uma vez que vive a história de uma constatação de fracasso escolar.

Entretanto, apresentou nesse jogo, pela primeira vez, a iniciativa de experimentar romper com esse desafio. A percepção de seu desempenho trouxe-lhe certa segurança que contribuiu para seu sucesso em posteriores jogos similares.

Vendas nos Olhos - (jogo adaptado de brincadeira tradicional - Cabra-cega)

— Objetivos:

Este jogo é adaptado de uma brincadeira tradicional, apesar de pouco praticada pelas crianças atualmente. Foi aplicado no intuito de ampliar a noção e estimular a exploração espacial, além de trabalhar o equilíbrio, a concentração e a confiança.

— Descrição:

Metade das crianças deveriam se manter com os olhos vendados, enquanto a outra metade deveria guiá-las pelo salão, ajudando-as a se desviarem de obstáculos (cadeiras, mesa, sapatos) inseridos propositalmente no espaço. Após alguns momentos, os grupos se revezariam na atividade.

Antígona inicialmente fugiu da atividade. Depois aceitou a proposta de participar, sob a condição de ser guiada pela pesquisadora. Agarrando-se fortemente em suas mãos, manifestou muito medo durante a atividade. Ao final, aceitou ser guiada por outra criança, apesar de não ter superado seu medo.

— Observações:

Antígona não apresentou dificuldade espacial, quando guiada, demonstrando perceber a aproximação das paredes nos momentos certos. Também demonstrou percepção

e respeito ao ritmo das outras crianças que foram por ela guiadas, conduzindo-as de maneira tranquila e sem tropeços.

Também neste jogo *Antígona* enfrentou o medo e percebeu que era capaz de confiar em si e no outro, e de desempenhar algumas práticas inicialmente analisadas como quase impossíveis de serem realizadas.

Em data posterior, as crianças solicitaram que o mesmo jogo fosse vivenciado novamente. *Antígona*, dessa vez, participou prontamente da atividade, sem hesitação e com divertimento.

4.1.6. Breve análise dos efeitos dos jogos teatrais no sujeito:

A partir dos processos de investigação através das entrevistas e dos registros e observações de *Antígona* na atuação nos jogos teatrais propostos (sobretudo os que foram descritos neste artigo), pode-se realizar algumas análises e expor algumas considerações. Para entender os resultados apresentados neste caso, deve-se percebê-lo em três etapas distintas.

A primeira, englobando o primeiro trimestre do trabalho, durante o qual *Antígona* se apresenta como uma criança que demonstra muito entusiasmo em todas as atividades, geralmente seguido de uma frustração com os resultados que produz.

Vimos, por exemplo, no jogo *Vamos às Compras*, a demonstração desse entusiasmo manifesto na compra de uma *viagem* e uma solução pouco satisfatória para ela, uma vez que *Antígona* não sabia o que fazer com esse “objeto”. Também pôde-se observar essa repetição no jogo de construção de uma *boneca/personagem*, momento em que *Antígona* se manifesta empolgada com a possibilidade de produzir o que foi solicitado e, em seguida, novamente apresenta uma frustração com o produto dessa construção.

Portanto, essa primeira etapa caracteriza um momento em que ela não vê possibilidades, não vê saídas e expressa um desânimo em face do que está pela frente no jogo. E o mesmo parece ocorrer em relação a sua situação escolar e sua situação familiar. Portanto, nesse primeiro trimestre se caracteriza como uma criança insatisfeita com o produto de seu trabalho.

Na segunda etapa, que engloba o segundo trimestre do trabalho, ocorre uma mudança subjetiva importante, pois *Antígona* consegue encerrar suas participações de maneira eufórica e satisfatória diante de sua produção, marcando uma nova etapa no processo. Inicia a saída da situação do impasse e começa a se satisfazer com o produto de sua atuação no jogo. No entanto, apesar desta mudança de posição presente no jogo,

Antígona permanece afetada pela situação familiar, que não será modificada por algum fator externo. Ou seja, ainda lhe falta o olhar dos pais, confirmado, inclusive, no encontro em que seu padrasto registra um depoimento de referência ao descaso e ao desafeto dispensados à menina.

Entretanto, *Antígona* encontra no espaço do trabalho com os jogos teatrais uma abertura para atividades mais sublimadas; e ainda um espaço onde possa se mostrar e ser vista, e é exatamente isso que essa criança pede o tempo todo, em forma de transferência, e está sendo atendida. Talvez este seja o primeiro espaço que lhe tenha ofertado isso. Portanto, nesse segundo trimestre ela se caracteriza como uma criança que inicia uma mobilização diante da situação do impasse e começa a se satisfazer com o produto de sua participação.

Na terceira etapa, que engloba o período até o final do processo, após uma mudança de posição, em que acredita que possa realizar alguma coisa de maneira satisfatória, o que aparece nos jogos encontra-se mais direcionado à questão da escola. A mesma incapacidade e a mesma impossibilidade aparecem, agora, muito mais ligadas às atividades escolares. Há uma mudança de posição clara no jogo que parece repercutir sobre outras esferas de sua vida.

O momento do *Jogo dos Bastões*, em que decide participar da roda mesmo com receio de não conseguir, parece ter sido muito importante porque proporcionou o movimento de dar um passo a mais diante de uma situação onde o medo aparece, ou o conteúdo fóbico se manifesta. A consequência do passo a mais pode ser interpretada no *Jogo de Vendas nos Olhos*, em que já experimenta e supera o inusitado e o desafiante. Portanto, conclui-se o trabalho caracterizando *Antígona* como uma criança que se mobiliza diante do medo, agora mais manifesto e observado quando em contato com o desafio das atividades escolares.

Pôde-se complementar essa análise com os registros de expressões gráficas artísticas e de escritos, produzidos por *Antígona* no início e ao término dos trabalhos. Nestes, pôde-se verificar a melhora do traçado, da escrita, da mobilização da criatividade, e da articulação e expressão de suas ideias.

4.1.7. Resultado escolar:

Antígona, segundo as professoras, começou a apresentar melhora no desempenho escolar a partir de setembro de 2005. Passou a se interessar mais pelas tarefas escolares e conseguiu obter pontuação suficiente para ser aprovada em todas as disciplinas, com exceção de Matemática, que foi finalmente concluída, com apro-

vação, após o período de recuperação. Ao contrário do que se esperava e afirmava, *Antígona* fora aprovada para a 5ª série do ensino fundamental, por intermédio de seus próprios esforços.

5. Epílogo

A partir dos dados coletados, dos registros, da análise individual dos casos, tentar-se-á construir um paralelo entre a prática desenvolvida e algumas considerações teóricas, no intuito de salientar o caráter pedagógico e também subjetivo dos efeitos dos jogos teatrais sobre as dificuldades escolares dos sujeitos.

O caso apresentado neste trabalho trata de uma criança encaminhada pela escola, para atendimento psicológico ou atendimento psicopedagógico, devido a constatações em seu processo de aprendizagem e/ou na relação com colegas e educadores, caracterizada como inadequada.

No caso descrito não se percebeu a presença de alterações anatomo-fisiológicas⁴ na criança, ou algum relato que apresentasse uma situação justificada em problemas no desenvolvimento da mesma. Acrescenta-se ainda que, a partir do contato com suas educadoras, em visitas realizadas na escola para tal, não se percebeu qualquer falta de atenção ou de conhecimento das particularidades da criança. A escola, gerida pela administração pública estadual, foi observada como relativamente estruturada, do ponto de vista físico — edifício, instalações, móveis e higiene — e do corpo docente. As educadoras entrevistadas demonstraram conhecimento e interesse pelo caso, participaram na sugestão dos encaminhamentos para o “tratamento” dos problemas escolares.

Em que se poderia justificar as dificuldades escolares desse sujeito e de muitos outros, diagnosticados em milhares de escolas brasileiras? Segundo Leandro de Lajonquière, em seu livro *De Piaget a Freud*, há algo que se insere entre o ensinado e o resultado; uma espécie de “substância” capaz de oferecer resistência à aprendizagem, algo que teria tanto a chave que possibilita quanto a que impossibilita as aprendizagens.

De acordo com a psicologia cognitiva, todo conhecimento é, em essência, uma construção oriunda de um processo endógeno de *equilíbrio majorante*, o meca-

⁴ Não houve relatos por parte da mãe acerca de malformações genéticas, síndromes, tumores, paralisia cerebral, nem tampouco comprometimentos congênitos ou decorrentes do parto, que incorram em distúrbios no desenvolvimento intelectual da criança.

nismo básico do desenvolvimento intelectual. Mas, mesmo sendo possível isolar traços comuns nesses processos dos indivíduos, registra-se um caráter imprevisível e singular no processo *majorante* de cada sujeito.

A psicanálise não parece contrapor-se a essa análise do processo de apreensão do conhecimento, mas sim contribuir com um enfoque que transcende o indivíduo e alcança o sujeito, partindo do pressuposto de que o pensamento é um composto de conhecimento e saber, ou seja, o produto do entrelaçamento da inteligência com o desejo.

Diante das observações e registros realizados neste trabalho, talvez se possa pensar o referido caso de fracasso escolar enquanto forma sintomática, decorrente da relação do sujeito com o saber.

Freud concebeu o trabalho intelectual como a forma sublimada de obter prazer, mediante um desvio do alvo pulsional. Sobre o tema aprendizagem, especificamente, não se encontra nenhum texto escrito por ele; entretanto, mostram-se claros, em sua obra, os determinantes psíquicos que levam alguém a ser um “desejante de saber”, o que faz compreender o significado de aprendizagem em sua teoria. Segundo Kupfer (2004), esse processo depende da razão que motiva a busca do conhecimento, ou seja, algo habilita a criança para o mundo do conhecimento e se encontra atrelado a algumas circunstâncias, para que essa busca se torne possível.

A gênese desse movimento estaria na interpretação, dada pela criança, à descoberta da diferença sexual anatômica (Freud, 1972), que estimula a pesquisa sobre a origem dos bebês e sobre a participação do homem e da mulher nessa história. Tal descoberta, além de causar certo desconforto, implica entender que alguma coisa falta ou pode vir a faltar, gerando nova compreensão acerca de antigas perdas à luz desse novo sentimento (o seio, os excrementos...). Constitui-se, assim, o que Freud denominou como *angústia de castração*, e esta, por sua vez, ao final do conflito edipiano, é parcialmente sublimada em “pulsão de saber”, que passa a exigir investimento libidinal em investigações sobre a questão.

Devido a essa angústia, instaura-se na criança a necessidade de definir seu lugar no mundo (Freud, XX, 1996), que é, em princípio, um lugar sexual situado, primeiramente, em relação aos pais ou àquilo que estes esperam que ela seja. Diante disso, a criança formula sua pergunta que diz respeito à sua origem e seu destino no mundo, ou seja, “qual minha origem?; e quais são as suas expectativas em relação a mim?”.

Por um lado, a abordagem direta é extremamente angustiante, e por outro, a força da pulsão continua estimulando as perguntas. Diante disso, a criança constrói uma solução para lidar com esse impasse criado em torno de suas investigações sexuais infantis (as quais não são claramente sexuais). Em determinado momento, a investigação pela própria origem se depara com limites da suportabilidade e culmina em um ponto de parada, constituindo o recalque da pulsão que move a investigação. Tal pulsão deve, então, encontrar outro destino escolhido pelo sujeito, constituindo uma solução, muitas vezes, influenciada pelo mundo exterior, porém que significa uma posição inicialmente possível para esse sujeito. O advento do recalque promove, então, um deslocamento dos interesses sexuais para os não sexuais, passando a criança a interessar-se por outras coisas e, assim, continuar pensando sobre as questões fundamentais, de maneira sublimada. Em outros termos, em busca de respostas para velhas questões ontológicas, uma interrogação sobre o sexo permite a abertura do espectro para questões do conhecimento como um todo. Santiago contribui de maneira conclusiva quando afirma que “em suma, esses destinos da investigação sexual infantil configuram-se como modos de posicionamento do sujeito frente à impossibilidade de saciar a curiosidade sexual infantil, assim como é impossível saciar o desejo com base na sua própria função de causa, estruturada a partir de uma perda fundamental.” (2005, p. 131).

Para Freud (1972), portanto, a mola propulsora do desenvolvimento intelectual é a pulsão sexual, o que não parece considerado nas abordagens cognitivas. Esse motor da investigação intelectual, indicado por Freud, significa a “substância” a que Lajonquière se referiu, e que é capaz de oferecer resistência ou contribuir para a aprendizagem. É o destino dessa pulsão, eleito pelo sujeito como a “melhor” solução, pelo menos em princípio, para esse impasse, que caracterizará a relação do sujeito com o saber. Segundo estudos sobre psicanálise e educação, realizados por Santiago, trata-se de três destinos possíveis. Afirma que “com o advento do recalque, a atividade intelectual ou sua *wissentrieb*⁵, em função de sua conexão precoce com a pulsão sexual, pode encontrar três destinos distintos: inibição do pensamento; compulsão neurótica a pensar; e sublimação.” (2005, p. 129).

Para sintetizar essas três soluções, ou esses três destinos da pulsão, diz-se que a *compulsão neurótica a pensar* caracteriza-se pela resistência do pensamento intelectual ao recalque. Assim, a investigação sexual reprimida retorna do inconsciente,

⁵ *Wissentrieb* ou pulsão de saber: Termo introduzido nos escritos freudianos para questionar o tipo de satisfação que acompanha o exercício da curiosidade intelectual. (SANTIAGO, p. 125). Para maior investigação do termo, ver Jacques Lacan, *O Seminário*, livro 8, p. 340.

sob a forma de compulsão, e marca a vida intelectual do sujeito pela sexualização do pensamento, reproduzindo o caráter inconclusivo da investigação sexual. Na *sublimação*, o recalçamento sexual intervém sem reenviar o desejo ao inconsciente e a libido é sublimada em desejo de saber, associada à pulsão de saber, reforçando-a e permitindo ao pensamento agir de maneira livre em relação ao domínio da investigação sexual infantil, e a serviço dos interesses intelectuais. A terceira solução, ou destino da pulsão, constitui-se na desistência do sujeito em relação à continuidade da investigação que, após o recalque, caracteriza a *inibição intelectual*, quando o “desejo de saber” fica inibido, bem como fica limitada a livre atividade intelectual.

Sobre a inibição, em especial, muito vinculada às causas de dificuldades em relação à aprendizagem, esta não traz necessariamente uma implicação patológica, podendo então ser definida como uma resistência às funções do ego, a qual funciona como um mecanismo (des)ativador ou apenas como resultado de uma diminuição de energia. Portanto, nem todo processo inibitório pode se considerar como negativo; este tem função reguladora no psiquismo, uma vez que controla e domina qualquer excedente de excitação sexual. Entretanto, a inibição pode significar uma dificuldade específica ou generalizada da criança, em relação à aprendizagem, e gera variados quadros de fracasso escolar. Quando reforçada no meio externo (família, escola, religião), pode ser agravada, chegando mesmo a quadros de debilidade.

O objetivo deste trabalho não consiste em aprofundar na definição de inibição na esfera intelectual ou tratar este aspecto do sintoma escolar no caso apresentado. Deseja-se ressaltar que os diagnósticos de fracasso escolar, tão facilmente deflagrado nos espaços educativos, prescindem de análise subjetiva que inclua o sujeito no processo de aprendizagem.

A contribuição da psicanálise à educação, e a este trabalho, é a consideração da subjetividade e do desejo em relação ao conhecimento e às aprendizagens, como motor da atividade simbólica, em detrimento de um referencial centrado nas capacidades do organismo para a aquisição e tratamento das informações. Para além da função da cognição, é preciso levar em conta o sujeito do inconsciente que se manifesta, sobretudo por meio de faltas, atos falhos, etc. Desse modo entende-se o enunciado de Lajonquière, quando afirma que: “O onipotente funcionar majorante da cognitiva equilibração inteligente produz conhecimentos. O infatigável trabalhar inconsciente do discorrer significativo produz sonhos, lapsos, atos falhos e sintomas (isto é, o plus do saber).” (1992, p. 146).

A partir deste recorte da teoria psicanalítica, torna-se possível pensar o fracasso escolar como uma resposta do sujeito ao real que se apresenta como impossível de suportar. Em outros termos, o fracasso escolar, em alguns casos, possui o estatuto de um sintoma que incomoda e, por isso, pede deciframento quando instaurada uma transferência, dentro de uma dimensão do saber.

Nesta perspectiva, consideram-se as dificuldades escolares da criança escolhida na amostra da pesquisa para ser aqui apresentada, como algo particular, elaborado, em seu caso, para responder ao impacto de um não-saber relativo ao real, que se manifesta, então, na esfera da vida escolar sob a forma de impossibilidade de saber.

Antes que esse não-saber do sujeito seja interpretado como falha orgânica, falha cognitiva ou déficit cultural, a proposta consiste em oferecer a essa criança, em situação de fracasso, uma chance para refletir sobre o que não lhe parece possível tratar de outra maneira, senão por meio da expressão de um impasse na vida escolar.

Propôs-se, portanto, a trabalhar na hiância entre o saber pedagógico e o saber psicológico, médico ou outro, oferecendo ao sujeito uma oportunidade de palavra, por meio dos jogos teatrais. Neste ponto do trabalho, localizado entre esses saberes, é que ocorre a manifestação do sujeito, como esclarece Santiago afirmando que “exatamente nessa hiância entre o pedagógico e o psicológico — em que tanto a eficácia dos métodos de aprendizagem quanto o saber médico-psicológico falham ao tentar anular a expressão da dificuldade enquanto efeito da linguagem —, exatamente nesse ponto há uma chance para o discurso analítico poder operar. E essa operação consiste na transformação de tal dificuldade escolar em um sintoma.” (2005, p. 26).

O que confirmou, nesta pesquisa, a possibilidade de os jogos teatrais constituírem-se em uma oferta de palavra foram os próprios testemunhos da criança, em consonância com seus atos durante os jogos, evidenciando mais elementos peculiares à sua história do que desconhecimento a respeito dos fundamentos pedagógicos propostos nas atividades. Esses registros demonstraram a presença de um material subjacente ao focado pelo olhar pedagógico, que, ao ser acolhido, ofereceu a oportunidade, ao sujeito, de ressignificar sua posição subjetiva e a possibilidade de mobilidade desta, no discurso.

Outro fato a se considerar é o de existir outro sujeito no espaço de vivência dos jogos teatrais ofertado às participantes. Tal sujeito ocupa, quase que inevitavelmente, o lugar da transferência (Freud, XVI, 1976) atribuído, de maneira particular, pelos sujeitos participantes. Freud tratou a transferência em, pelo menos, três volumes de sua obra, como condição para a análise e para a cura. No *Dicionário Filosófico*, de autoria de

André Comte-Sponville, encontra-se uma definição de transferência, composta de registros presentes na obra de Freud, que contribui para maior compreensão desse termo na psicanálise:

Diz-se da transposição de certo número de afetos inconscientes (desejo ou rejeição, amor ou ódio) para outra pessoa que não a que suscitou originalmente, em especial durante a pequena infância. Esse processo, que é onipresente ("ele se estabelece espontaneamente em todas as relações humanas", escreve Freud), age, entretanto, de maneira mais espetacular durante o tratamento analítico: o paciente despeja no analista "um excesso de excitações afetuosas, muitas vezes mescladas de hostilidade, que não têm sua fonte ou sua razão de ser em nenhuma experiência real; a maneira como elas aparecem e suas particularidades mostram que derivam de antigos desejos do doente, que se tornam inconscientes" (Cinco lições..., V). Daí uma espécie de aceleração do trabalho psíquico, no qual o psicanalista, graças à transferência, faz o papel de um "fermento catalítico, que atrai temporariamente sobre si os afetos que acabem de ser liberados". (COMTE-SPONVILLE, 2003 p. 605)

Entretanto, trata-se de uma posição receptora de endereçamentos, passível de ser vivenciada por educadores e médicos, por exemplo, e desse modo permite pensar o lugar ocupado pela pesquisadora neste trabalho, haja vista as cartas e desenhos produzidos pelas participantes e dirigidos a ela. Mais ainda, percebe-se o lugar de "comando", nas atividades com os jogos teatrais, como um lugar de transferência diverso do geralmente ocupado pelo professor, onde um jogo transferencial entre os inconscientes do professor e do aluno possibilita um espaço para exercer e expressar sentimentos de antipatia, simpatia, entre outros.

A pesquisadora responsável pelos jogos teatrais foi claramente solicitada, do ponto de vista transferencial, em papéis distintos do papel do mestre, tais como, mãe, irmã, amiga, rival. A atividade em si permitiu à pesquisadora se prestar a esses papéis, de acordo com a necessidade do sujeito, o que parece naturalmente difícil no lugar do professor. Neste, o processo se realiza muito mais no plano inconsciente, diferentemente do que parece possível na situação dos jogos teatrais. O lugar atribuído ao professor, muitas vezes, o impossibilita de assumir outros, oriundos da transferência, necessários ao sujeito para a elaboração de suas questões e sintomas.

Não se objetiva neste trabalho um maior aprofundamento das teorias da transferência, mas apenas ressaltar o fato de que o local diferenciado do professor, ocupado pela pesquisadora nas atividades com os jogos teatrais, também se encontra presente no referido ponto de hiância, em que se atinge a dimensão do sujeito.

Considerando os discursos dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem da criança apresentada, e o registro das falas desta, em relação a suas reconhecidas dificuldades e preferências escolares, e confrontando-os com os resultados escolares finais dessa criança, talvez se possa, diante das questões levantadas, pensar no conjunto de definições — sujeito do desejo, inconsciente, inibição e transferência — como uma possível resposta aos efeitos subjetivos apresentados no caso descrito.

A contribuição da psicanálise na educação possibilita pensar a subjetividade do educando, agregando à análise da aprendizagem — para além do olhar direcionado ao conhecimento — também o olhar direcionado ao saber. A partir das referências teóricas convocadas para a leitura deste trabalho, bem como da análise do caso apresentado, pode-se pensar muitas das queixas de aprendizagem, verificadas nos espaços escolares e familiares, oriundas dos aspectos da subjetividade, ou seja, ligadas ao sujeito e não ao indivíduo. Pode-se ler o discurso pedagógico — direcionado aos aspectos da cognição — como insuficiente para responder às questões vinculadas ao sujeito; nesse momento é que se justifica a necessidade de convocar a psicanálise.

Levando-se em conta as relações entre o diagnóstico de dificuldades na aprendizagem, referente ao sujeito apresentado neste trabalho, e seu resultado escolar bem-sucedido, pode-se, ainda, pensar a questão segundo a definição de processos de inibição propostos pela psicanálise. A partir dessa ótica, tal sintoma escolar só poderia ser “tratado” do ponto de vista da subjetividade.

Durante a prática dos jogos, pôde-se perceber as competências e habilidades da criança, muitas vezes não percebidas nas atividades peculiares à escola. Além disso, registraram-se manifestações particulares subjetivas que produziram efeitos ao longo do processo. É esta observação, justamente, que permite caracterizar o presente trabalho com um enfoque pedagógico e carregado de atenção ao subjetivo.

Não se pode afirmar que a prática do uso dos jogos teatrais com esse sujeito tenha promovido a “cura” ou solucionado os problemas de aprendizagem, e talvez seja esta uma afirmação impossível de realizar-se. O que se pode deduzir é que os jogos teatrais, confirmando as hipóteses iniciais, são passíveis de uso na educação como prática pedagógica e também como prática que atinge a dimensão da subjetividade. Portanto, é possível pensar que esse aspecto do efeito de tal prática poderia ser contemplado na formação dos futuros “teatro-educadores” ou profissionais de teatro.

Uma vez preparados para discernir este aspecto, os educadores, dentro das próprias escolas, dos próprios currículos e do próprio processo de aprendizagem em si, poderão promover um auxílio às crianças com dificuldades. Em outros termos, esse

aspecto, uma vez contemplado na formação dos profissionais, ou seja, a ampliação da atenção do educador, bem poderá significar um *plus* no equipamento escolar, a fim de facilitar a inclusão das diferenças.

Cabe reenfatizar que este trabalho, a partir de tais conclusões, não suporta a pretensão de esgotar as possibilidades da relação teatro/educação e psicologia/psicanálise, nem tampouco de construir uma solução para os problemas de aprendizagem. Ele significa um recorte dentro das possibilidades do teatro, bem como um enfoque desse recorte. Vale dizer, usou-se o teatro sob o enfoque educacional, partindo de três esferas: a pedagógica, amparada pela ciência do ensino-aprendizagem; a psicológica, amparada pela ciência da cognição e do comportamento pessoal e social; a subjetiva, amparada pela teoria do sujeito do desejo.

Tornam-se necessárias pesquisas mais específicas, de enfoques mais detalhados e, quem sabe, a sistematização de práticas escolares (lúdicas e artísticas) que possam apoiar as dificuldades peculiares, minimizando os encaminhamentos para “tratamentos” psicopedagógicos externos, muitas vezes estigmatizantes para as crianças e responsáveis pela contramão da inclusão.

Bibliografia

- Antunes, C. (2003). *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Comte-Sponville, A.; Brandão, E. (2003). *Dicionário filosófico*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freud, S. (1972). *Fragmento da análise de um caso de histeria; Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos*. Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud: v. VII. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1976). *Conferências introdutórias sobre psicanálise*. Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud: v. XV/XVI. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1996). *O ego e o id e outros trabalhos*. Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud: v. XIX. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1996). *Um estudo autobiográfico, inibições, sintomas e ansiedade, a questão da análise leiga e outros trabalhos*. Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud: v. XX. Rio de Janeiro: Imago.
- Kupfer, M. C. (2004). *Freud e a Educação: o Mestre do Impossível*. 3.ed. São Paulo: Editora Scipione.
- Lacan, J. (1982). *O Seminário. Mais ainda (1972-1973)*. Livro 8. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1982). *O Seminário. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964)*. Livro 11. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1992). *O Seminário. A transferência (1960-1961)*. Livro 20. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lajonquière, L. (1992). *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

- Neves, L. R. (2006). *O Uso dos Jogos Teatrais na Educação: uma prática pedagógica e uma prática subjetiva*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Reverbel, O. (1989). *Jogos teatrais na escola*. São Paulo: Scipione.
- Santiago, A. L. B. (2005). *A Inibição Intelectual na Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Spolin, V. (2001). *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva.

Résumé

Cet article se rapporte à l'utilisation du théâtre dans l'éducation, surtout avec des enfants dans situation de échoue scolaire. Il se prétend ici décrire un des six cas étudiés dans recherche participant réalisée avec des enfants dans la dite situation, présentant de diverses difficultés d'apprentissage, et acheminées par leurs enseignantes. En partant des plaintes scolaires manifestées, s'est élaboré un programme d'expériences hebdomadaires de jeux dramatiques pendant la période d'une année. Tel programme a été monté en vue de la promotion et la stimulation à des fonctions plus cognitives engagées dans les processus d'apprentissage — ce qui caractérise l'objectif pédagogique de la recherche. Néanmoins, en le cours du travail ils, se sont prouvés, aussi, questions concernant la subjectivité des participants, rapportées directement leurs processus d'apprentissage. En se soutenant dans la théorie Psychanalyse, ce a été possible de vérifier que l'utilisation de jeux dramatiques dans le contexte de l'éducation se configure, en même temps, comme une pratique pédagogique et une pratique subjective (thérapeutique), signifiant une possibilité en avant de l'échec scolaire.

Abstract

This article if relates to the use of the theater in the education, over all with children in pertaining to school situation of failure. It is intended here to describe one of the six cases studied in participant research, carried through with children in the related situation, presenting diverse difficulties of learning, referred to us by their own teachers. Based on the complaints, a plan of week long sessions of drama games was prepared covering the entire year. This plan was set up with a view to promoting and stimulating cognitive functions involved in the learning processes — which puts in evidence the pedagogical purpose of the research. However, In the course of the activities, questions were identified about the subjectivity of the participants, directly connected with their learning processes. Supporting in the psychoanalytic theory, it was possible to verify that the use of drama games in education constitutes an effective teaching and subjective (therapeutic) practice, meaning a possibility in addressing school failure problems.