

Arte, adolescência e o fortalecimento da subjetividade

Marília Santos Krüger*

RESUMO - A autora reflete sobre a função das artes na vida de adolescentes em situação social vulnerável utilizando como experiência o acompanhamento de uma oficina de arte realizada com alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Porto Alegre. O artigo apresenta o funcionamento da oficina e os tipos de interações que ocorreram nesses encontros, além de refletir sobre o papel do professor, considerando importantes ideias de Winnicott e de outros pensadores. A autora observou que tanto as artes visuais quanto demais manifestações artísticas serviram como instrumento de fortalecimento da subjetividade.

PALAVRAS-CHAVE - Adolescência. Arte. Subjetividade. Violência. Criatividade. Espaço transicional.

Art, adolescence and the strengthening of subjectivity

ABSTRACT - The author reflects on the role of the arts in the life of adolescents in a vulnerable social situation using as an experience the accompaniment of an art workshop held with high school students from a public school in Porto Alegre. The article presents the workshop's functioning and the types of interactions that occurred in these meetings, as well as reflecting on the role of the teacher, considering important ideas of Winnicott and other thinkers. The author observed that both the visual arts and other artistic manifestations served as an instrument to strengthen subjectivity.

KEYWORDS - Adolescence. Art. Subjectivity. Violence. Creativity. Transitional space.

Introdução

Este artigo busca tecer relações entre a arte e a adolescência utilizando como experiência o acompanhamento de uma oficina de arte realizada com alunos¹ de quinze e dezesseis anos do Ensino Médio de uma escola pública de Porto Alegre.

A oficina de arte faz parte do currículo da escola e é muito valorizada. É considerada uma disciplina importante no desenvolvimento humano dos ado-

* Psicóloga, Especialista em Psicoterapia da Infância e Adolescência pelo CEAPIA, Psicoterapeuta de Orientação Analítica pelo CELG, MA Psychoanalytic Observational Studies (Tavistock Clinic, Londres, Inglaterra).

¹ Os dados dos alunos citados no transcorrer do trabalho foram modificados para proteger a identidade dos mesmos.

lescentes como também um trabalho preventivo já que, por muitos anos, os próprios alunos pichavam e destruíam as paredes da escola. Havia também um alto índice de violência entre eles. Dessa maneira, a comunidade escolar se organizou para lidar com essa questão, e uma delas foi criando um ambiente onde as artes visuais pudessem ser trabalhadas de forma encorajadora e reflexiva, constituindo parte do projeto Escola Sem Violência. Atualmente, os índices de depredações tiveram uma redução significativa e o que se vê nos corredores do prédio escolar são as obras dos alunos, lembrando galerias de arte.

A ideia de acompanhar o trabalho do professor de artes visuais desta escola partiu de um interesse em entender a função que uma oficina de arte pode ter na vida de adolescentes em situação social vulnerável. Uma característica desta oficina é o olhar analítico deste professor² que busca ajudar os alunos a entrarem em contato com suas angústias e a aprenderem com elas enquanto trabalham, sem se constituir em uma terapia individual ou grupal. É um olhar sensível para a produção dos alunos, sem interpretá-los, mas podendo trabalhar a técnica de forma integrada, encorajando os adolescentes a pensarem suas identidades e a refletirem sobre suas próprias histórias.

Este professor considera importante utilizar o desenho, a pintura, a criação literária, a música, o teatro e o vídeo como ferramentas de combate à violência e como busca de inserção social e cidadania. O modelo desenvolvido para as oficinas de arte é baseado em algumas de suas principais referências como os trabalhos de Nise da Silveira, Paulo Freire, Freud e Jung, além de obras do pintor e psicólogo ítalo-brasileiro Ermanno Ducceschi (1920-1998).

O artigo apresenta o funcionamento da oficina, os tipos de interações que ocorreram nesses encontros e reflete sobre tais questões a partir das ideias de Winnicott e de alguns outros pensadores.

A Oficina de Arte

Acompanhei a oficina durante o período de dois meses, uma vez por semana, com duas turmas diferentes do primeiro ano do Ensino Médio. Na primeira etapa os alunos tinham que desenhar uma árvore e responder a seguinte pergunta em forma de texto “o que devo enfrentar em mim mesmo?”; a segunda etapa constituiu-se por fazer um auto-retrato através da técnica de artistas importantes e, depois disso, tinham que desenhar um dos colegas. Na terceira etapa, os alunos criavam um personagem, desenvolvendo um desenho da imagem deste bem como criando um texto onde expressavam essa identidade fictícia.

² Aloizio Pedersen atua no Magistério Público Estadual há 40 anos e é artista plástico. O Projeto Escola Sem Violência, idealizado por ele, vem se realizando desde 2006 e deu origem a outro projeto, o Artinclusão, que visa utilizar a linguagem simbólica do desenho e da pintura como ferramenta de inserção social em locais como o Hospital da Criança Santo Antônio, na Fase (Fundação de Atendimento Sócio-educativo do Rio Grande do Sul), IPF (Instituto Psiquiátrico Forense) e Prisões PEJ e Central.

Na quarta etapa, em uma tela de sete metros dividida em duas partes, uma para cada turma, os alunos pintavam em acrílica seu personagem ou o auto-retrato, criando uma obra conjunta, etapa que teve como referência obras como “Operários” de Tarsila Amaral.

Quando cheguei para acompanhar o projeto os alunos estavam terminando a terceira etapa e começando a quarta, ou seja, estavam começando a pintar na tela grande. Ao longo dos encontros fui conversando com eles informalmente e acompanhando seus fazeres artísticos.

Relato do primeiro encontro

No primeiro encontro, fui apresentada pelo professor à turma. Disse a eles que estaria os acompanhando por algumas semanas, pois estava interessada em estudar sobre adolescência e arte. Me escutaram atentamente e logo me senti muito bem-vinda e à vontade com o grupo. Percebi que minha expectativa era encontrar alunos mais distraídos e pouco interessados no que eu tinha para dizer, devido a experiências anteriores em escola pública, o que pareceu um pré-julgamento sem sentido ao conhecer este grupo. Justo nesse dia, as duas turmas de primeiro ano tiveram que ter aula juntas, pois uma professora que atenderia uma das turmas havia faltado. O professor, quando me conta isso, menciona “mas é do caos que nasce a arte”, mostrando que o inesperado também poderia ser considerado uma oportunidade de se trabalhar de uma maneira mais criativa.

Enquanto desenhavam os traços do rosto dos seus personagens e auto-retratos que iriam para a tela grande compor uma obra conjunta, alguns me diziam “não sei desenhar bem” ou “não sei fazer rosto” quando por eles eu passava. Entendi essa comunicação como uma insegurança em relação a uma possível crítica de seus trabalhos e respondia que estava mais interessada em seus processos de trabalho do que no conteúdo, o que pareceu fazer sentido para muitos deles.

Em um dado momento o professor foi ajudar um aluno que estava com dúvidas sobre a técnica de desenho. Outro aluno também prestava atenção nas explicações e, para ouvir melhor, se aproximou deles. No final da explicação o professor perguntou “entendeu, Guilherme?”, e o segundo aluno questionou o outro “peraí, tu é Guilherme, né, eu também sou Guilherme, ainda bem que temos sobrenomes diferentes”. Nesse primeiro momento parecia haver uma sensibilidade em relação às questões de identidade, um pouco pelo fato das duas turmas terem que trabalhar juntas e também devido à minha presença, uma psicóloga que os acompanharia com frequência a partir daquele dia. O clima da oficina neste dia foi marcado por oscilações e intercâmbios. Nada parecia estático dentro da experiência de acompanhá-los. Os alunos se movimentavam de um lado ao outro, conversavam, faziam seus desenhos e alguns já os ensaiavam na grande tela. Fui prestando atenção na forma que os jovens faziam os traçados,

em como alguns estavam extremamente focados, em silêncio, e outros faziam seus trabalhos e conversam ao mesmo tempo.

Enquanto eu os acompanhava, o professor mostrava a técnica para desenhar um rosto: “essa é a base para qualquer um de nós, seja branco negro, oriental... no fim somos todos iguais... aqui vão os olhos e nesse espaço aqui o nariz... mais em baixo a boca”. Um grupo de alunos o observava atentos. Me impressionei com a expressividade dos olhos da figura humana criados por alguns deles. Vi uma menina fazendo cílios longos no seu retrato. Ao lado dela outra menina fazia os olhos do seu retrato de uma maneira muito interessante: a íris do olho, ao invés de estar dentro, estava na parte de cima do olho, quase no canto, lembrando um diamante.

Cada desenho provocava algum tipo de emoção e despertava vontade de saber as histórias daqueles personagens que estavam sendo criados. Enquanto eu passava os olhos sobre os desenhos e ia conversando com os alunos, o professor ia explicando a técnica de passar o lápis na parte de trás do desenho para ele depois ser transposto para a tela. Entre uma interação e outra com cada um, o professor também me mostrava os desenhos que eles já tinham feito, de forma que pareciam sentir-se valorizados, questão que pude perceber pelas expressões faciais que faziam como reações aos comentários.

Um grupo de alunos cantava e dançava ao mesmo tempo em que pintava. O professor me contou que eles se interessavam muito por música e alguns tinham criado juntos uma composição que envolvia percussão corporal (na aula de música). O professor incentivava que cantassem durante a oficina e, ao longo dos encontros, isso provocou no grande grupo (me incluo nisso) vontade de cantar junto.

No final deste primeiro encontro uma menina comentou que seu grupo já estava pronto para apresentar a cena criada. É neste momento que descubro que, além da parte das artes visuais, as turmas ficaram encarregadas de formar grupos e montar uma cena com seus personagens. Assim, o professor pediu silêncio e avisou a todos que aquele grupo faria sua apresentação. Antes de começar, a menina avisou: “Lembrando que minha personagem é invisível...”. Na cena um dos meninos é agressivo e mata outro personagem (apunhala com uma faca). Depois, o agressor vai atrás de uma personagem que demonstra estar com muito medo e que por isso se esconde atrás da mesa. De repente, surge a personagem invisível que segura o agressor e com seu toque faz com que ele morra. Enquanto assistimos o professor da oficina me fala que todas as cenas que estavam sendo apresentadas pelos grupos tinham elementos fortes de violência.

Violência e Criatividade

Podemos pensar a violência como algo externo, mas também interno, e como um tema que percorre o desenvolvimento humano, a violência espontânea de cada sujeito. Na fase da adolescência ela aparece através das mudanças

corporais, do nascimento de uma nova identidade com a qual ainda não se está adaptado e todo o reordenamento simbólico que precisa ser feito.

Botbol (2013) afirma que a puberdade eleva a experiência vivida no corpo, marcando a constatação de que, a passagem pelo outro se torna obrigatória para o alcance da realização sexual. Mas o contato com o outro, assim como instiga, também angustia.

Este autor assinala que essa etapa demanda uma nova prova de separação do outro, bem como a renúncia da forma de regulação que a criança pôde usar até então para lidar com provas anteriores de separação. Dessa forma, a relação exige psicicamente uma recusa do outro, ao mesmo tempo em que as manifestações expressam a necessidade que o adolescente também sente em relação à outra pessoa. Dessa forma, as relações se apresentam em formatos paradoxais, exigindo do ambiente (família, instituições) pensar suas respostas, adaptando-as às singularidades das problemáticas encontradas.

Quando são muito intensas as dúvidas quanto às suas capacidades, expõem o adolescente a afetos de angústia que ele precisa tentar acalmar, usando os meios que até então lhe serviram: buscar reassegurar-se, junto às pessoas conhecidas de seu entorno, obter delas o consolo que necessita. Ora, esses objetos são exatamente os objetos infantis dos quais o adolescente precisa libertar-se. Essa necessidade dos objetos infantis, essa dependência sentida em relação a eles, opõem-se, portanto, à obrigação de separação, tornando-se ainda mais necessária. Em outras palavras, torna-se ainda mais urgente separar-se desses objetos infantis na medida em que o adolescente sente que necessita se aproximar deles (Botbol, p.27)

Quanto menos disponíveis estiverem os recursos psíquicos do adolescente para lidar com esse paradoxo, mais ameaçadores serão os vínculos, levando a um superinvestimento no mundo externo pelo ato, exposição a riscos, compelido a agir ainda mais para se desvincular da dependência que sente. Se a resposta do ambiente a estes atos for muito inadequada, o adolescente se sentirá abandonado e entregue à própria destrutividade.

Rodulfo (1914) em “Intervenções do psicanalista em situações de violência na adolescência” diz:

A violência trabalha nas fronteiras. Tudo o que concerne à violência é facilmente paradoxal, por exemplo, há quem pense na eliminação da violência. Mas nada seria mais violento que a eliminação da violência (p.10)

Rodulfo (2014) retoma o pensamento de Winnicott de que, quando há repressão do que seria a violência espontânea, que é parte da essência humana, é gerado outro tipo de violência, a reativa. O autor diz que quando a criança quebra ou desmonta um brinquedo para ver como foi feito, é uma maneira de perguntar o que é aquilo. Da mesma forma, quando um adolescente tem uma atitude violenta ou transgressora, muitas vezes pode estar perguntando *posso fazer isso? Até que ponto posso?* O autor ressalta que é responsabilidade não só do psicanalista, mas também de todos aqueles que trabalham com crianças

e adolescentes, poder reconhecer quando a violência está relacionada com o perguntar, fazendo assim, o contrário da violência reativa, que tanto observamos nas famílias e instituições.

Rodulfo (1914) aponta a importância das ideias de Winnicott sobre a autenticidade do sujeito na criação. Ele nos lembra que Winnicott pensava que, para construir algo autêntico, pelo desejo de fazer algo e não como atitude reativa, a criança e o adolescente precisam destruir, precisam de doses de violência. Ao contrário disso, nunca terão uma experiência criativa genuína, e aqui não falamos da criatividade somente como aquela ligada às artes, mas como uma capacidade de viver a vida de maneira criativa. Para ele a agressividade da violência espontânea está a serviço da constituição da identidade do indivíduo.

Corsetti e colegas (2013) nos lembram que Winnicott voltou seus estudos para a dissociação ao estudar sobre a agressão: a cota que fica dissociada do ego não se comunica com a outra parte do eu nem participa dos processos civilizatórios. Assim, os componentes agressivos falham em se fundir com os eróticos e essa fusão é muito importante para o desenvolvimento, pois, havendo falhas, ocasionará em comportamentos cruéis e destrutivos. As dissociações, decorrentes de uma integração incompleta da personalidade, é que seriam o grande problema na nossa sociedade. Se algo fica de fora e não pode ser integrado, o *self* fica constantemente ameaçado.

Assim como a violência espontânea precisa encontrar seu lugar para não se desenvolver uma violência reativa, os mais diversos afetos de cada adolescente, quando se encontram no grupo, precisam ser reordenados e ganhar um lugar. É dessa maneira que eles poderão desenvolver sua autonomia e confiança. É interessante como as artes proporcionam esse espaço. Compartilho algumas vinhetas da oficina de artes para mostrar essas questões.

O matador de ursos

A. é um aluno que chama a atenção, pois fala alto, xinga “de brincadeira” os amigos enquanto interage com eles em sala de aula e canta músicas com termos vulgares. Passa a impressão de estar sempre meio irritado e se mostra intolerante facilmente.

Em uma das aulas de artes ele pega o grampeador e começa a brincar que vai grampear a orelha de uma colega. Ele pergunta: “posso?” e ela se questiona “será que isso fura mesmo?”. Ele faz que vai grampeá-la e ela brinca que está cedendo sua orelha, dizendo “será que faz furo para brinco?” A. chega a encostar o grampeador na orelha e ela diz “eu estou brincando, eu não quero!”. A. faz uma risada de malvado parecida com os de desenhos infantis e brinca agora que o grampeador é uma arma de calibre. O amigo de A. diz alto “bah ficaram psicopatas com a arte!” Depois de alguns minutos fazendo brincadeiras que envolviam ameaças de manchar colegas com as tintas usadas para pintar

os personagens, ele pega seu desenho e explica algo a um colega. Junto com o desenho dos alunos estava grampeada a narrativa sobre o personagem. Pergunto “posso ver a tua história?” Ele diz que sim e antes de eu lê-la me conta que o personagem é um matador de ursos. É uma história de um homem que vive matando ursos e, embora tenha muito medo deles, consegue sempre matá-los.

O taxista incansável

B. é um adolescente que nunca fica muito tempo parado ou silencioso. Seu corpo denuncia uma necessidade motora frequente. Soube que os professores reclamavam bastante dele pela falta de atenção e por distrair os colegas.

Não precisei perguntar se podia ler sua história, pois ele mesmo se encarregou de me procurar. Como não encontrava a folha que continha seu texto, optou por me contar sobre seu personagem. É um taxista que, além de levar os passageiros para os lugares, ele ajuda os clientes que estão passando mal. É vesgo, mas ao invés disso o atrapalhar, acaba por ajudá-lo, pois enxerga dois lados ao mesmo tempo. Assim, com uma mão ele dirige e com a outra ele ajuda o cliente quando este está passando mal e precisa ser segurado ou enfaixado, até levá-lo ao hospital. Me conta também que o personagem teve uma mãe que perdera os próprios olhos e um pai que a vida toda fora careca. Conversamos sobre como seu personagem teve que ir aprendendo na vida a ser uma pessoa versátil.

É possível pensar que as brincadeiras, narrativas e as imagens criadas pelos alunos são formas de canalizar pulsões que possuem uma força bruta na adolescência. Além disso, Winnicott (1975/1971) nos ajuda a perceber que a função da arte e da cultura alcança espaços onde se localizam os sentidos da existência, sobre os quais falarei mais a diante.

Desenhos e narrativas: espaços transicionais

Tanto o trabalho do professor que coordena a oficina quanto meu olhar para as possíveis relações que pudessem ser feitas entre arte e adolescência enquanto observava e interagia com os alunos, era de estar atento aos personagens, aos símbolos, como um olhar que acompanha e valida, não com a ideia de psicanalisar o material que aparecia.

A imagem artística é reveladora do fluxo de imagens do inconsciente, possibilitando o acesso ao mundo psíquico, porém, a atitude de interpretá-la neste caso, seria uma atitude colonizadora de se apropriar de algo que é do adolescente. Ao invés disso, tanto para mim quanto para o professor da oficina, pareceu mais importante dialogar sobre os desenhos, personagens e narrativas, como formas de conhecê-los melhor e de tecer trocas afetivas. Essa parece uma das

formas da psicanálise e da arte dialogarem ao invés de uma se sobrepor à outra, ambas valorizando os símbolos e a criação.

Winnicott (1975/1967) diz que a sensação de que “a vida é digna de ser vivida” não se origina das gratificações que ela oferece, mas surge da capacidade de criar a partir das suas percepções. Todas as criações, na verdade, fazem parte de um universo desenvolvido pelo sujeito que compõem o que Winnicott (1975/1971) chamou de espaço transicional. Os fenômenos transicionais não têm dimensões exatas, mas ocorrem na zona intermediária de experiências entre fantasia e realidade. Não podem ser localizados somente no mundo externo ou apenas no interno: eles são fenômenos psíquicos internos, mas também são aspectos da realidade externa. São experiências que se encontram na zona “entre” essas duas perspectivas. É, segundo o autor, “a terceira parte da vida de um ser humano” (Winnicott, p.15), entre aquilo que é subjetivo e o que é objetivamente percebido.

A expansão do espaço transicional e da atividade de brincar tornará possível o processo de simbolização e dará as condições para o desenvolvimento saudável do eu, assim como para a entrada do homem na vida grupal e cultural. Dessa forma, quando eu conversava com os alunos sobre seus personagens, não importava se estávamos falando deles como sujeitos ou do próprio personagem, pois a grande implicação é que os alunos possam criar a partir das próprias percepções e sentir que aquelas criações lhe pertencem. Assim, o adolescente é ao mesmo tempo que não é o personagem criado e a verdade não está em um ou outro lugar. Ela está na multiplicidade de versões de si mesmo: nos personagens, no auto-retrato, nas narrativas, nas cenas de teatro e nas canções. O que parece mais importante é oportunizar a expressão de seu universo subjetivo através da criação.

O professor, embora estivesse atento aos conteúdos psíquicos que apareciam nos trabalhos, focava-se em ensinar a técnica bem como conversar sobre a criação. Ou seja, falava do desenho, dos traços, das cores. Por exemplo, na primeira parte do projeto, quando os alunos desenhavam árvores, ele se atentou para o desenho de uma aluna cujas raízes estavam muito empobrecidas, tentando mostrar a ela o quanto as raízes podiam ser diferentes, mais extensas e vivas, apresentando as formas de realizar isso. Pois essa também é uma maneira de falarmos sobre as raízes daquela pessoa, sem estarmos falando diretamente sobre ela. Está fundamentada na noção do homem como ser simbólico, mas respeita os limites do sujeito e da obra, afinal, é uma oficina de arte e não um tratamento de orientação psicanalítica; muito embora, o fato de criar símbolos e dialogar sobre eles possa ter um viés terapêutico.

Esta forma de engajamento do professor lembra o que Lebovici chamava de “empatia metaforizante” (Lebovici et al, 2004), termo desenvolvido durante seu trabalho com pais e bebês em que a empatia que se estabelece permite que a postura criativa, narrações e atos do terapeuta façam-se compreender, já que carrega afetos, metáforas e conteúdo de um processo de criação conjunta.

A arte de forma geral carrega uma força que pode nos pôr em contato com os elementos que faltaram em nossa vida, oportunizando a ligação com aspectos desconhecidos que podem nos ajudar a crescer. Ela tem o potencial de ajudar na criação de espaços subjetivantes, como pode se perceber na vinheta a seguir.

A importância das tartarugas

C. é um menino que tem o papel de líder no grupo. Percebo que, antes e depois de realizar seu trabalho artístico, C. vai ao quadro negro desenhar tartarugas. Ele faz tartarugas muito bonitas. Um dia comento com ele que reparei que lhe agrada muito desenhar tartarugas e C. me conta que é um animal que ele gosta muito. Nesse mesmo dia C. me mostra duas histórias: a narrativa do personagem e sua história pessoal – lembrando que a história pessoal foi a primeira parte do projeto, em que eles tinham que escrever um texto respondendo à seguinte pergunta “o que devo enfrentar em mim mesmo?”. Ele mesmo lê sua história para mim, contando que está tentando aprender a fazer as coisas de uma maneira mais devagar, pois os adultos (principalmente os da escola) dizem que seu problema é a velocidade. Por querer chegar muito rápido em uma resposta ou ter falta de paciência consigo, ele diz que precisa aprender a esperar.

Depois dessa leitura e conversa com C. entendo porque ele desenha tantas tartarugas e penso que ele está não somente utilizando a aula de artes para aprender o conteúdo como também para se conectar àquilo que ele sabe que precisa enfrentar.

Símbolo, subjetividade e o fortalecimento dos vínculos

Em seu ensaio “O mal estar na civilização” (1930), Freud nos lembra o quanto o homem é um ser simbólico e um ser social. Dessa forma, a obra de arte criada pelo sujeito pode lhe oferecer, além de orgulho e oportunidade estética, reconhecimento pelo grupo no qual está inserido, fazendo-o sentir-se parte de algo maior.

Foi perceptível na oficina de arte o quanto os alunos se apropriavam do próprio trabalho ao receber uma resposta positiva do grupo (outros alunos, professores), e o quanto eles próprios se surpreendiam com seus trabalhos. Muitas vezes demonstraram que queriam que eu visse suas produções durante nossos encontros, talvez buscando que eu também pudesse me surpreender e me encantar com seus desenhos, personagens e cenas teatrais. Houve momentos de muita afetividade e sensação de pertença ao grupo. O olhar do outro para si e para a própria criação se mostrou fundamental e extremamente subjetivante. Interações que pareciam fortalecer a própria identidade e a identidade de grupo.

A etapa final do projeto era que todos os alunos projetassem seu personagem ou auto-retrato na mesma tela (de sete metros), criando uma obra conjunta de pintura em acrílica. Esta etapa teve como referência obras como “Operários” (1933) de Tarsila Amaral que retrata o momento da industrialização brasileira em que a classe operária começou a surgir. O quadro mostra a diversidade cultural de um povo oprimido pelas elites, representada pela fábrica ao fundo. Embora as pessoas estejam em primeiro plano e todas tenham traços diferentes é difícil diferenciá-las. A expressão dos rostos passa a sensação de tristeza, indiferença e cansaço. Esses sentimentos representam as péssimas condições de trabalho às quais os imigrantes estavam submetidos, assim como remetem à falta de perspectiva que predominava no contexto político-social.

O professor discutiu a obra com os alunos ressaltando a questão da diversidade que há entre aquelas pessoas, mas que não é aproveitada (os operários estão padronizados). Aquilo que é comum a todos e aquilo que os diferencia foram temas trabalhados durante a oficina e que me pareceram muito importantes para o grupo pensar tanto a identidade pessoal (self) quanto a identidade social, que estão conectadas. A obra de Tarsila abre espaço para essa reflexão e para que os alunos, enquanto grupo, pudessem criar sua própria obra como grupo, não só individualmente.

Assim, eles criaram na tela de sete metros sua própria versão do que é um grupo. Uma das turmas desenhou uma grande árvore e colocou os rostos dos personagens criados como se fossem frutos dela - é importante lembrar que árvore é o desenho que tiveram que fazer no começo do projeto quando respondiam à pergunta “o que devo enfrentar em mim mesmo?”. Cada turma fez uma tela muito diferente da outra, o que mostra as diferenças de cada grupo.

Mas, antes de realizar essa etapa conjunta, alguns dos comentários dos alunos em relação à obra de Tarsila foram “que rostos estranhos”, “estão todos amontoados”, criando um certo impacto.

A arte que começa nos parecendo estranha é valiosa porque nos apresenta ideias e atitudes que dificilmente encontraríamos em nosso ambiente costumeiro e que nos são necessárias para termos pleno envolvimento com nossa humanidade (Alain de Botton e John Armstrong, 2013)

Pensando por esse caminho que nos propõem de Botton e Armstrong, as obras de arte nos encorajam a sentir. Os sentimentos podem ser os mais variados e, se temos abertura para refletir sobre eles, talvez percebamos o que o professor da oficina de arte tanto dizia aos alunos quando ensinava a técnica de desenhar a figura humana: “temos nossas diferenças étnicas, diferenças nos traços faciais, mas, no fundo, a base do rosto é a mesma para todos os humanos”. Dessa forma, bem como em outros momentos da oficina, o professor demonstrava a satisfação possível de se encontrar na realidade compartilhada, bem como a satisfação de poder perceber aquilo que é comum a todos. Ele atentou-se durante os diferentes momentos das aulas, a manter um diálogo equilibrado entre as diferenças: professor-aluno, realidade-imaginação, lei-rebeldia, permitindo espaços protetores ao

narcisismo dos adolescentes. Dessa maneira, foi se estabelecendo uma base para que os adolescentes se sentissem mais capacitados para investir nos vínculos, no instante em que esse investimento deixa de se opor à defesa de seu narcisismo, já protegido por um espaço em que a questão do outro não se apresenta de forma ameaçadora. Botbol (2013) diz que, dessa forma, a lei pode resgatar a função diferenciadora que muitas vezes perde transitoriamente; ela pode, desse modo, tirar proveito dos conflitos de autoridade quando estes se fizerem necessários.

A arte como ferramenta de um professor comprometido no seu vínculo com os alunos e com sensibilidade para lidar com angústias que muitas vezes são expulsas o mais rápido possível durante interações em sociedade, convida a nos humanizarmos ao mostrar nossas semelhanças e diferenças (nem sempre tão claras e tantas vezes pouco pensadas ou até mesmo dissociadas). Por isso, a arte emociona; por todo o potencial de mostrar com tanta sutileza e ao mesmo tempo intensidade, coisas que talvez sem ela não perceberíamos.

Mas nem sempre a arte foi compreendida como metáfora e os movimentos repressores e conservadores, presentes em todas as épocas, nos mostram isso. Por vezes o símbolo não é percebido como símbolo e é entendido como algo concreto, ao invés de uma representação de uma ideia, sentimento, pensamento ou situação. Nesses casos, as pessoas se assustam com a obra, perdendo a oportunidade de ver nela todas as possibilidades do que ela possa estar representando. A disciplina/oficina de artes é importante por vários motivos, mas eu diria que um dos mais extraordinários é esse de que ela nos ajuda a não nos limitarmos a ver só um aspecto da humanidade ou da natureza. Ela nos ensina a ver muito além da coisa em si, a construir símbolos e metáforas através de possibilidades estilísticas. É a partir desses símbolos e metáforas que fortalecemos nossa identidade, tão importante de ser resignificada na etapa da adolescência. Compartilho duas vinhetas de interações com alunos que me fizeram pensar nessa questão.

O alienígena em busca de amigos

D., muito simpático, mas bastante tímido e inseguro, estava sempre sozinho. Quando perguntei se podia conhecer a história de seu personagem ele timidamente me diz que sim. Escolhe que eu leia seu texto, ao invés dele próprio. Enquanto leio tenho que pedir que me ajude a entender sua letra, por vezes pouco legível. Seu personagem é Al, um alienígena que “nunca teve ninguém” - não tinha amigos -, mas que foi para a Terra para ver o que encontrava lá. No fim, encontrou pessoas de quem se aproximou e que mostraram para ele como o Planeta Terra era bonito.

Falo para D. que sua história é muito interessante: mesmo sempre sozinho, Al sabia que podia existir um lugar com pessoas com quem ele pudesse se encontrar. D. me responde que sim, que Al tinha tanta vontade de ter amigos e que ele acabou tendo, mesmo que fossem de outro planeta.

A moça que recuperava vidas

Ando pela sala e a aparência de E. me chama a atenção. É uma menina que está com o blusão de gola rolê tapando a própria boca como se ali fosse um esconderijo. Também me chama a atenção seu olhar triste. Vejo que seu desenho não é muito diferente: fez uma personagem com os olhos inteiros pretos, sem íris, e a boca tapada com um bandaid. É muito bonito e bem desenhado, mas é forte e triste. Nas primeiras aulas acabamos não conversando, pois na vez que me aproximei, como fiz com os outros, ela se mostrou fechada, desviando seu olhar. Mas, depois de vários encontros, um dia E. parecia estar mais aberta enquanto estava pintando a personagem na tela de sete metros. Estava acompanhada de uma amiga e ria enquanto pintava. Quando perguntei que cor pintaria os cabelos da personagem ela disse que achava que seria de marrom, mas ainda não tinha certeza. Vi que seu texto estava na mesa, próximo a nós, então perguntei se eu poderia ler com ela. E. respondeu que sim. Depois que terminou de pintar ela me procurou na sala com a história na mão.

Sua personagem é uma moça que nasceu de uma gravidez indesejada e que se dá conta de que, mesmo viva, se sente morta. Com o tempo, a moça percebe que pode ajudar as pessoas que estavam querendo se matar. Ela própria já havia tentado e isso tinha lhe trazido essa sensação de estar morta, mesmo viva. Não queria que os outros também se sentissem assim. Dessa forma, a moça passa a ajudar aqueles que tentam suicídio e, com o tempo, começa a sentir que a vida tem um sentido.

Comento que o nome da personagem que ela escolheu é estrangeiro e ela me responde que sua mãe é da República Checa e o pai é brasileiro. E. e sua família moravam lá e vieram para o Brasil quando ela tinha dez anos. Seus pais acabaram retirando uma das letras do seu nome para torná-lo mais fácil de ser pronunciado entre os brasileiros. Ou seja, tanto E. quanto sua personagem passaram por mudanças importantes. Houve lutos, seja da pátria, do nome, da identidade anterior, e, provavelmente, da infância.

E. achou um jeito de sua personagem lidar com seus problemas colocando bandaid (na imagem a personagem tinha dois bandaid, um em cima do outro, fazendo um “X”), mas precisou muito além de só “tapar” buracos. Precisou encontrar um sentido para a vida da personagem: a moça da sua história passou, assim, a ajudar os outros a não abandonarem suas vidas.

Considerações finais

Muitas vezes, enquanto caminhava pela escola, encontrava nos corredores pinturas expressionistas abstratas inspiradas nas obras de Jackson Pollock feitas por alunos de outros anos, lembrando uma galeria de arte. Depois, chegava na sala de aula das turmas que acompanhei durante a oficina e as via pintando

seus personagens na grande tela, inspirados na obra de Tarsila, ao mesmo tempo em que alguns ensaiavam a música que envolvia percussão corporal. A sensação era de que aqueles ambientes da escola eram alguns dos melhores lugares onde um ser humano poderia estar. Um lugar cheio de cores, formas, música e espaços criativos. Um lugar onde os adolescentes interagem com outros adolescentes, com professores e tendo a possibilidade de fazer diferente de como costumam fazer em suas casas, com suas famílias, dando novos significados às suas vidas em um espaço tão cheio de possibilidades.

Há, dessa forma, uma multiplicidade de relações que se pode tecer entre adolescência e arte. Como pude explorar, uma oficina de arte propicia um espaço em que a violência espontânea pode se manifestar, evitando assim o caminho de uma violência reativa, que parecia ser a alameda para qual essa comunidade escolar estava se encaminhando se não fosse o olhar institucional de cuidado e de forte vinculação com maneiras criativas de trabalho. Além disso, as discussões com os alunos sobre suas próprias criações, bem como o olhar do grupo para seus trabalhos, nutriam e integravam experiências pessoais que estavam condensadas nas obras, promovendo um equilíbrio narcísico. Assim, a oportunidade de os alunos expressarem seus universos subjetivos sem serem interpretados nos seus trabalhos artísticos, mas dialogando com eles, pareceu uma maneira de respeitar os limites do sujeito e da obra, trabalhando em uma área transicional, sobre a qual nos fala Winnicott (1975/1971), que ocorre na zona intermediária de experiências entre fantasia e realidade. Ou seja, a pintura está ali na frente; podemos ver, tocar, admirar, ao mesmo tempo, em que é um símbolo, representa outra (s) coisa (s). Possibilita criar e dar significado àquilo que experienciamos, ao localizar-se entre o mundo externo e o mundo interno, entre situações e elementos polarizados, encorajando que o adolescente experimente novos olhares sobre si mesmo e sobre seus vínculos. Assim, ocorre uma desconstrução de sentidos já estabelecidos e reconstrução ativa de novos sentidos.

É importante, como foi nessa oficina que acompanhei, que o professor tenha sensibilidade de perceber os processos que podem estar ocorrendo no mundo intra e inter psíquico dos adolescentes, e não ter somente uma formação artística. Ele precisa ter uma formação de educador e muita sensibilidade. Nesta oficina, percebi o quanto a confiança e a aliança de trabalho entre professor e alunos estavam bem definidas e isto ajudou para que o clima nas aulas fosse de trabalho e ao mesmo tempo muito afetivo. Aquilo que o professor propunha em termos de projeto e sua maneira de ser com os alunos era um convite para a aprendizagem das artes visuais e para se aprofundarem na experiência humana, ou seja, uma chamada para seguirem como artistas das próprias vidas.

A escola é um espaço ideal para que se dê o contato sistematizado com o universo artístico e suas linguagens: artes visuais, teatro, dança, música e literatura. Contudo, o que se percebe muitas vezes é que o ensino da arte está relegado ao segundo plano, ou é encarado como mera atividade de lazer e recreação. A escola é um ótimo espaço para mostrar aos adolescentes que a arte não

está isolada de seu cotidiano, de sua história pessoal. Apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada dos padrões sociais que operam na sociedade. Ela pode, inclusive, ser considerada estratégia nacional de saúde pública.

Referencias

- Botbol, M. (2013) Psicopatologia da Violência de Adolescentes Difíceis: no âmago de situações iniciadas precocemente. *Revista da Sociedade Brasileira de Psicanálise de Porto Alegre – Do Bebê ao Adolescente* v. 15, numero 1, p.23-37.
- Botton A. de; Armstrong, J. (2014) *Arte como terapia*. Rio de Janeiro: Ed. Intrínseca.
- Corsetti, F.; Anchieta, K.; Waltz, M.; Cervo, L.; Vives, R. (2013) Reflexões sobre as Raízes da Agressão: Alexandre, o Grande? *Revista da Sociedade Brasileira de Psicanálise de Porto Alegre – Mudança Psíquica*. v. 14, n. 2, p.p.465-477.
- Freud, S. (1996) O mal-estar na civilização. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1930).
- Rodulfo, R. (2014) Intervenções do psicanalista nas situações de violência na adolescência. Publicação CEAPIA. Ano 23, n. 23, p. 9-19.
- Winnicott, D. W. (1993) Agressão e sua relação com o desenvolvimento emocional primitivo. In: *Da Pediatria à Psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves (Originalmente publicado em 1950).
- Winnicott, D. W. (1975) A localização da experiência cultural. In: *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago. p. 133-142. (Originalmente publicado em 1967).
- Winnicott, D. W. (1975) Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora. p.13-44. (Originalmente publicado em 1971).
- Winnicott, D. W. (1975) O brincar, a atividade criativa e a busca do self. In: *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora. p.79-93 (Originalmente publicado em 1971).