



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/EAPS

O Processo Criativo em Sala de Aula: Reflexões Psicanalíticas

Clarissa Pimentel Portugal

BRASÍLIA

2019

CLARISSA PIMENTEL PORTUGAL

O Processo Criativo em Sala de Aula: Reflexões Psicanalíticas

Pesquisa para Defesa de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – PPGE/FE/UnB como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.

Brasília, julho de 2019

O PROCESSO CRIATIVO EM SALA DE AULA: REFLEXÕES PSICANALÍTICAS

Pesquisa para Defesa de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – PPGE/FE/UnB como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Brasília, 15 de julho de 2019.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Profa. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.
Universidade de Brasília – UnB/FE

Membro Interno: Profa. Dra. Viviane Neves Legnani
Universidade de Brasília – UnB/FE

Membro Externo: Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha
Universidade de Brasília – UnB/IdA

Suplente: Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire
Universidade de Brasília – UnB/FE

*E quem não se considera incompleto ou insuficiente, não deseja aquilo cuja falta não pode
notar.
Paltão; O Banquete; 203b.*

Aos Mestres da Arte.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente à minha orientadora Profa. Dra. Inês Maria M. Z. P. de Almeida que se disponibilizou a auxiliar e me impulsionou a essa pesquisa e que, por muito, ocupou o lugar não só de orientação acadêmica, mas me ofereceu acolhimento e compreensão, quando coube, e trocas sinceras sobre a extensão dessa pesquisa às instâncias da vida, particularmente da minha.

Agradeço a todos que foram meus professores, mestres e orientadores que, de alguma forma ou outro, me ensinaram também como exercer a profissão de professora. Agradeço também aos meus alunos e ex-alunos, também meus mestres inconscientes na arte de lecionar, em especial àqueles que se disponibilizaram a serem os estudos de caso do presente trabalho.

Agradeço à Escola CEF 410 Norte, em especial a vice-diretora Mira e as coordenadoras, Leda e Priscila, que foram mulheres excepcionais, não só possibilitando minha autonomia em sala de aula e apoiando com os recursos, espaços e eventos para os alunos, mas também acolhendo a presente pesquisa.

Fora do âmbito acadêmico, agradeço ao meu pai, Agnaldo, por suas motivações que sempre me encorajaram a, antes de tudo, ser feliz e acreditar naquilo que faz sentido à vida. Agradeço à minha mãe, Albaniza, por sua força e coragem incansável, me ensinando que aquilo conquistado pelo próprio esforço nos torna seres mais digno de nós mesmos. Aos dois e ao meu irmão, Tales, agradeço o amor incondicional que por todos cultivo de volta.

Por fim, mas não menos importante, agradeço ao meu esposo, Rodrigo, que me apoiou em tempos de cansaço e certo desespero perante a tarefa da presente escrita. Com muita paciência, me auxiliou no reconhecimento de que esse investimento seria possível.

Resumo

A presente dissertação tem como tema investigar o processo criativo em sala de aula do ensino formal, com foco sobre alunos adolescentes e sob o referencial teórico da psicanálise e conta com quatro estudos de caso para ilustrar e aprofundar as discussões teóricas. O processo criativo pode ser compreendido como um investimento de saberes e espaço-tempo a favor da criação de algo concreto e novo, mesmo que fugaz. A partir do campo teórico da psicanálise, esse processo mobiliza ações conscientes e impulsos inconscientes que corroboram para sua singularidade e concretude. No entanto, é preciso considerar esse processo dentro das demandas do contexto escolar. A criação artística se manifesta através da pulsão na qual o artista mobiliza sua libido a favor da criação. Já na escola, a criação artística é artificial no sentido em que ocorre a partir de uma exigência escolar de outro baseado em conteúdos apreendidos através de outro e, portanto, não se origina no desejo do sujeito. Por mais que o processo criativo seja um investimento subjetivo, sua exigência advém de uma estrutura assujeitante que é a normatização escolar através de menções numéricas. Faz-se necessário levar em consideração esse contexto para analisar a relação dos alunos com seus processos e obras. A figura central e mediadora desse contexto é o professor que, ao mesmo tempo sustenta as normas escolares, também possibilita o comparecimento do sujeito nas suas criações. A partir dessas ponderações, investiga-se as particularidades do processo criativo. Percebeu-se que o processo criativo em sala de aula requer uma postura ética da parte do professor a fim de que haja o reconhecimento dos alunos como sujeitos, possibilitando a criação artística e a responsabilização sobre o conhecimento apreendido e exposto. Nesse sentido, há um repasse e extensão da dívida simbólica da aprendizagem através da subjetivação dos conteúdos e uma relação com os saberes para além de menções.

Palavras Chave: Processo criativo. Escola. Transferência. Professor. Arte-educação.

Lista de Figuras

Figura 1 – Pintura de Renato	57
Figura 2 – Partitura de Brenda 1	61
Figura 3 – Partitura de Brenda 2	61
Figura 4 – Pintura de Brenda	64
Figura 5 – Pintura de Fábio	67
Figura 6 – Imagem de Vídeo de Fábio	70
Figura 7 – Folheto de Música de Murilo	73
Figura 8 – Pintura de Murilo	78

Sumário

Introdução	10
Capítulo 1 – Reflexões sobre o Processo Artístico	20
O feminino e o masculino no processo criativo	21
O papel da transferência na estruturação da Escola	28
O processo criativo em sala de aula	41
Síntese teórica	47
Capítulo 2 – Considerações sobre a Escola	49
Caso Renato	55
Caso Brenda	60
Caso Fábio	65
Caso Murilo	72
Culminância dos estudos de caso	79
Considerações Finais	82
Referências Bibliográficas	91
Apêndice	96
I. Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento – CEF 410 Norte	96
II. Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento – Pais e/ou Responsáveis dos sujeitos de pesquisa	97
III. Trabalho final de Murilo do 4º Bimestre do ano letivo de 2017	98

Introdução

A presente dissertação tem como tema investigar o processo criativo em sala de aula do ensino formal, com foco sobre alunos adolescentes e sob o referencial teórico da psicanálise. O interesse pelo tema originou-se na minha experiência como professora de Artes para alunos majoritariamente do Ensino Fundamental II da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) entre os anos de 2017 e 2018. Tive a oportunidade de lecionar a alunos do 6º ao 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental tanto a disciplina Artes como Projetos Inter ou Disciplinares a depender da organização disciplinar da escola. Também lecionei brevemente a alunos do 1º ao 5º ano na Escola Parque do SEEDF, no entanto, por conta da brevidade, não considero experiência suficiente para embasar uma pesquisa acadêmica do porte da dissertação de mestrado.

Ao longo de dois anos como professora de Artes, tive como enfoque principal o processo criativo em sala, reconhecendo-o como ferramenta potente para a subjetivação dos assuntos teóricos e técnicos abordados durante as aulas. Para a presente pesquisa, o processo criativo é considerado a partir das ponderações da psicanalista Tânia Rivera, em “Arte e Psicanálise (2005)”, na qual opera no sujeito uma relação complexa entre a psique e a cultura a fim de produzir um resultado artístico concreto e novo. Dessa forma, há interferências psíquicas do inconsciente que atuam junto a teorias e técnicas conscientes e próprias de determinada linguagem artística, além do contexto cultural em que o artista se encontra. Assim, o processo criativo é marcado por inúmeras interferências que agem de modo particular a cada sujeito no seu esforço de simbolizar algo inalcançável aos códigos linguísticos compartilhados, mas passíveis de metaforizar através das linguagens artísticas.

Considerando a Escola como espaço de aprendizagem da cultura e suas diversas facetas, levando em consideração as diferentes disciplinas e a complexidade dos conteúdos ao longo dos anos escolares, dispus-me a lecionar as diferentes linguagens artísticas a partir de seus contextos sócio-históricos e como repercutem na atualidade, promovendo debates e pesquisas a fim de instigar o envolvimento e aprofundamento em pesquisas por parte dos alunos. Dessa forma, propunha uma relação de diálogo em sala de aula, instaurando o senso de investigação e a validade da curiosidade e da pergunta. Admito que foi necessário estimular a prática da pergunta no início do ano letivo, visto que os alunos julgavam a si e

uns aos outros pelo conteúdos de suas dúvidas, incluindo deboches de perguntas que consideravam “bobas”. No entanto, e com a interdição cabível a esse comportamento jocoso e o esclarecimento das perguntas e a pertinência a sempre fazê-las, a sala de aula progressivamente tornou-se um ambiente de discussões profícuas.

Quanto aos conteúdos e conforme a LDB, desde o ano de 2016, a disciplina de Artes comporta quatro linguagens artísticas: Artes Plásticas, Dança, Música e Teatro. A fim de atender a essa demanda e ampliar o espectro da noção de Arte, trabalhei essas diferentes linguagens dentro das diferentes escolas, atenta ao tempo hábil disponível e adaptando à disponibilidade de recursos. Com isso, também trabalhei a alfabetização artística, auxiliando na expansão do que Arte pode ser. Nas diferentes escolas e turmas destacou-se um número considerável de alunos cuja experiência artística se resumia às Artes Plásticas, especificamente desenho e pintura. Não há pertinência em julgar as escolhas curriculares a favor dessa linguagem artística, no entanto, desponta-se um definitivo afunilamento do que se pode perceber, criar e apreciar como Arte. Com isso, mostrou-se bastante proveitoso diversificar as linguagens artísticas em sala de aula, tanto sua teoria e técnica como a prática, a fim de variar as possibilidades de produção e formação de público.

Dessa forma, o processo criativo ocorria como uma culminância das aulas de apreensão, discussão e experimentação, na qual os alunos se utilizavam do arcabouço de saberes e conteúdos das aulas para criarem suas próprias obras. A favor da aprendizagem dos alunos, levei em consideração os pormenores de conteúdos para subsidiar suas criações, reconhecendo as limitações espaço-temporais e o efetivo objetivo do processo criativo: a subjetivação da cultura apreendida. Essa clareza possibilitou o recorte dos infinitos conteúdos artísticos das diferentes linguagens artísticas em projetos, cada qual para os diferentes anos escolares, e realizando conexões com a contemporaneidade dos alunos. Com isso, tinha o objetivo não só que os alunos aprendessem as diferentes linguagens, mas que ressoassem para além de menções escolares, como efetivo saber.

O processo criativo pode ser compreendido como um investimento de saberes e espaço-tempo a favor da criação de algo concreto e novo, mesmo que fugaz. Sob o referencial teórico da psicanálise, esse processo mobiliza ações conscientes e impulsos inconscientes que corroboram para sua singularidade e plenitude (RIVERA; 2005). Sua singularidade deve-se aos seus criadores, posto que são sujeitos singulares alocados em um

contexto cultural específico e detentores de teorias e práticas também específicas de determinada linguagem artística. A plenitude da obra se expressa na concretude do trabalho pronto, que, estando pronto, se torna uma expressão autônoma para além dos desejos e intentos do artista e se mantém flexível às interpretações dos espectadores.

Contudo, é preciso considerar esse processo dentro das demandas do contexto escolar a fim de analisar o processo criativo em sala de aula. A criação artística, que ocorre por meio do processo criativo, manifesta-se através das pulsões do artista ao mobilizar sua libido a favor da criação. Já na escola, esse ato é artificial por advir de uma exigência escolar de outro baseado em conteúdos apreendidos através de outro. Por mais que o processo criativo seja um investimento subjetivo, sua exigência advém de uma estrutura assujeitante que normatizada através de menções numéricas. Faz-se necessário levar em consideração esse contexto para analisar a relação dos alunos com seus processos e obras. A figura central e mediadora desse contexto é o professor que, ao mesmo tempo sustenta as normas escolares, também possibilita o comparecimento do sujeito nas suas criações.

Desse modo, esse outro que exige o processo criativo ocupa o lugar de Outro, um lugar simbólico de saber conferido pelos alunos que esperam do professor que lhes deem um conhecimento que tampona sua falta. Analisar os percursos psíquicos da relação triangular professor, aluno e conhecimento subsidia a compreensão da relação dos alunos com o processo criativo. O ato criativo, na qual ocorre a concretização do processo criativo, vai além da aprendizagem e subjetivação particular de conteúdos, compartilha-se a expressão subjetiva dos conteúdos e algo a mais se dar-a-ver na obra. Nesse sentido, há algo de profundamente pessoal que transparece na criação, mesmo que seja inconsciente.

Com isso, a questão que impele a presente pesquisa é uma análise a *porteriori* de como ocorre, sob o referencial da psicanálise, o processo criativo em sala de aula considerando o contexto da instituição Escola e os alunos adolescentes. Dessa forma, é pertinente investigar primeiro o próprio processo criativo. A psicanálise oferece uma leitura de possíveis e impossíveis ao ato criativo, apontando que o esforço consciente técnico é atravessado por marcas do inconsciente cujos efeitos assinalam o enigma da obra de Arte (RIVERA; 2005). Não é possível pontuar exatamente os percursos psíquicos do processo criativo, mas é possível analisar as diferentes interferências que no artista podem operar. Reconhecendo que não é uma ação com direcionamentos prévios, mas um processo

intimamente humano porque expressa aquilo que é exclusivo da vivência humana, seu mundo interno e externo.

A literatura leva a considerar que o fazer artístico deriva de exigências pulsionais que impelem à criação, redirecionando os impulsos sexuais à realização sublimatória de obras que podem ser apreciadas pelos pares sociais. Dentre os quatro caminhos possíveis às pulsões sexuais – a inversão, reversão para a própria pessoa, recalque e a sublimação - a sublimação diferencia-se dos outros percursos em especial ao recalque por, não só comparecer à consciência, mas aos outros a fim de apreciação e fruição (MENDES; 2011). Deve-se considerar que as pulsões não são passíveis de inteira simbolização compartilhada devido ao estatuto limítrofe entre o psíquico e o instinto, e, portanto, o seu redirecionamento psíquico é marcado por um não-dito ou um interdito. Com isso, a obra de Arte, resultante da sublimação, se mantém enigmática por não ser capaz de se expressar objetivamente. Na obra transparece essa impossibilidade última de simbolizar, expondo um vazio compartilhado. Sendo a obra de arte uma metáfora do humano, não há fim para as possibilidades de interpretação e são os espectadores que lhe conferem sentidos, assim, o vazio é compartilhado porque se dar-a-ver na relação transferencial entre espectador e obra. Conferir algum sentido à obra é reconhecê-la como detentora de algum saber, no entanto, esse saber é próprio do espectador, visto que a obra não lhe comunica diretamente, mas pelas linguagens subjetivas das Artes.

Ponderando essa complexidade do processo criativo, cabe avaliar o seu lugar na Escola. Enquanto instituição, a Escola possui uma série de regras e normas a fim de cumprir seu objetivo principal da aprendizagem da cultura e o contexto histórico e social em que se insere, não só quanto aos conteúdos e disciplinas, mas como os alunos se inserem nessa cultura. Assim sendo, opera como lugar de Lei aos seus alunos, impondo interdições a favor de uma organização ideal a esse objetivo.

Já os alunos adolescentes encontram-se em uma etapa de reestruturação psíquica, física e social, vivendo um período em que se dissipa a latência infantil e promove um reencontro psíquico com as investidas sexuais de outrora, mas atualizadas para um investimento objetal e altruísta. Esses sujeitos vivem um período de intenso desgaste e sofrimento devido às demandas das reestruturações, com isso, a sala de aula acomoda uma

diversidade complexa de sujeitos cuja psique está em crise, em geral dentro do habitual para a adolescência.

O professor encontra-se entre essas duas forças, entretanto, não é um mero equilibrista das requisições da instituição escolar e os alunos adolescentes; o professor ocupa o lugar transferencial de autoridade de saber. Com isso, lida com as diferentes demandas da sala de aula sob a autoridade simbólico autenticada pelos alunos; são os alunos que reconhecem a autoridade porque o professor detém um saber que, dentro do contexto cultural, lhes falta (NUNES; 2004). Essa relação transferencial não é necessariamente harmoniosa, mas é através desse reconhecimento de autoridade que é possível ao professor fazer valer as exigências da escola e amparar seus alunos adolescentes através do ato sublimatório de ensino, pesquisa e criação.

A transferência possui centralidade na relação professor aluno posto que estabelece o vínculo à aprendizagem. Diferente da relação transferencial entre obra e espectador, entre professor e aluno há a possibilidade de diálogo mais direta a partir dos códigos linguísticos compartilhados. Assim, a relação com o saber torna-se mais objetiva na medida em que o professor compartilha saberes históricos e repassa sua dívida simbólica da aprendizagem (ALMEIDA; 1998). Portanto, é a transferência que reconhece o professor como autoridade e o aloca no lugar simbólico de saber. No entanto, devido à complexidade dos adolescentes, a ânsia por saber não se limita aos conhecimentos escolares, desejam um saber para além, para compreenderem suas pulsões e, tal qual o histórico, lidar com o recalque. Como a Escola opera no interdito e no recalque, cabe ao professor estabelecer as extensões a que se presta seu saber.

O que leva, então, a pensar o processo criativo no ambiente escolar e o impacto da relação professor aluno. Como visto, a criação artística é subjetiva, ou seja, é própria do sujeito e sua complexidade psíquica, mesmo que atravessada pela técnica e teoria de determinada linguagem artística e, por ir além de mera reprodução e ser concebida através de percepção de um sujeito ou sujeitos sobre o mundo, resulta em uma obra cuja leitura é também subjetiva. Por outro lado, as disciplinas escolares procuram certa homogeneidade com o objetivo que todos aprendam os conteúdos estipulados pelos currículos. Dessa forma, e reconhecendo a presença do discurso da Universidade na organizar disciplinar, o processo criativo pode se apresentar como um risco.

Para que ocorra, é necessário que haja um reconhecimento prévio dos alunos como sujeitos, tanto da parte do professor como dos próprios alunos, uma vez que é esse sujeito e suas percepções da linguagem e conteúdos apreendidos em sala de aula que produzirá a obra e dela se tornará responsável. A relação transferencial é que possibilita o reconhecimento de sujeitos na medida em que se percebem faltantes perante o conhecimento e o professor não assume a dominância de Mestre Todo perante seus saberes. Assumindo inicialmente a postura de Mestre não Todo, estabelece-se sua autoridade e os alunos reconhecem-se faltantes perante o saber do Mestre; no entanto, com o espaço de fala e o uso da maiêutica socrática durante os diálogos, possibilita-se que os alunos elaborem o próprio saber (SANTOS; 2015. NUNES; 2004. GUTIERRA; 2003).

Destaca-se a importância de ancoramento em bases sólidas de conhecimentos para o ensino e o Mestre transferencial fornece essa trama através de inúmeros artifícios, entretanto, a subjetivação dos conteúdos ocorre quando os alunos têm a possibilidade de elaborar a aprendizagem. A subjetivação pode ser considerada ao se tornar subjetivo os conteúdos advindos do Outro simbólico, o professor, e assim deixam de ser um saber simbólico externo e passam a ser conteúdos simbólico também do aluno. Dessa forma, o processo criativo apresenta-se como ferramenta potente para a elaboração de conhecimentos da linguagem, técnica e cultura previamente apreendidos, apreciados e pesquisados, cabendo ao aluno expressar e expor o que desses conhecimentos o marcou.

Mesmo que em contexto diferente do artista que se dedica à criação, o enigma também comparece nas produções dos alunos por conta da expressão metafórica da Arte. Admito que utilizo de certa amplitude temática para os trabalhos, o que resulta em uma diversidade considerável de resultados artísticos, no entanto, mesmo nos resultados em que há clareza acerca do tema, da linguagem e do pano de fundo histórico, as obras nunca são iguais. Isso se dá devido à possibilidade da expressão subjetiva na qual a singularidade de cada sujeito comparece em sua obra, sendo inconscientes e conscientes.

Com isso, o processo criativo é um risco para o professor e para os alunos; o professor passa a ocupar o lugar de Mestre não-todo que não dispõe das respostas à criação, apenas dialoga e ampara seus alunos em suas próprias elaborações; os alunos apresentam-se como sujeitos criadores que assumem a responsabilidade do processo e do resultado e, sendo subjetivo, transparece o que apreenderam dos conteúdos e o que expressam de si.

Como não há e nem deve ter receituário para o ensino e a criação na aula de Artes, o objetivo geral da presente pesquisa é analisar as facetas desse empreendimento complexo que é o processo criativo em sala de aula e, assim, reconhecer os fatores que o envolve, levando em consideração que não há finitude para a essa investigação, mas que é possível trilhar os caminhos a seu favor. Desse modo, os objetivos específicos delineiam a travessia, apontando à relevância de pesquisar o processo criativo em si e também o cenário escolar do ensino de adolescentes, em especial da relação professor-aluno, aqui embasado na psicanálise. Um investimento complexo, mas que se apresenta profícuo ao interesse de compreender melhor o ensino, em especial o de Artes.

Ponderando esse breve percurso introdutório, justifica-se essa pesquisa primeiramente por seu ineditismo, pelo menos dentro das produções acadêmicas nacionais. Durante o período inicial de levantamento bibliográfico, não foram encontradas referências específicas acerca do processo criativo em sala de aula ou na escola a partir do referencial teórico psicanalítico. Ampliando para os descritores “Arte-educação e Psicanálise” foram encontradas duas produções acadêmicas: um trabalho de conclusão de Pedagogia da USP intitulado “Arte na Educação: uma reflexão psicanalítica para além da ilusão pedagógica (2008)” de Isabel Lauretti e orientação de Leandro de Lajonquière, e uma dissertação de mestrado “Arte, Educação: Espaço do Conflito (1989)” de Carlos Godoy, incessível por se encontrar apenas na versão física na biblioteca da USP.

A partir de outros referenciais que não a psicanálise, os trabalhos acerca de arte-educação são extensos e variados, contudo, sob o olhar que a psicanálise essa diversidade se rarefaz. O que aponta à segunda justificativa; o espaço compartilhado entre Arte e a Educação é complexo, arriscado e permeada por conflitos. Apesar de não ter acesso à pesquisa de Godoy (1989), o título de sua pesquisa já aponta um caminho espinhoso entre as duas áreas, pontuando a impossibilidade inerente ao ensino. Investigar a relação entre arte e educação, mais precisamente o processo criativo, permite elucidar as divergências entre as duas áreas, os pontos de contato e complementação e como efetivamente acontece, apesar do risco.

Como terceira e última justificativa e corroborando com as anteriores, interessa fomentar maiores discussões acerca do tema, ampliando o escopo de investigação no tema geral de arte-educação e psicanálise e as especificidades que derivam. Com certo

pioneirismo, a presente dissertação acata e discute múltiplas facetas do processo criativo, da Escola e a culminância entre os dois, mas definitivamente não os encerra, tentando contribuir às pesquisas acerca de educação e psicanálise e estimulando as investigações acerca da disciplina de Artes nesse contexto.

Com a escassez de trabalhos acadêmicos específicos ao tema e para amparar teoricamente a investigação, foi necessário expandir os descritores e dividir em dois grandes temas: “Arte e Psicanálise” e “Educação e Psicanálise”, além disso, também foi necessário incluir “Adolescência e Psicanálise” para os estudos de caso e artigos sobre “Psicanálise Clínica” e “Psicanálise Social” para alguns conceitos mais específicos. As pesquisas de teses e dissertações foram feitas nas plataformas Sucupira e BDTD e os artigos através da Sielo e Pepsic. A leitura das teses, dissertações e artigos se deu baseada em extenso material de proeminentes autores da psicanálise, especialmente do próprio Freud.

Sigmund Freud, pai da psicanálise, inaugurou uma nova forma de pensar o ser humano e explorou a complexidade da mente humana e suas marcas. A partir de conceitos basais como *transferência*, *Complexos de Édipo e castração*, *inconsciente* e *funções paterna e materna*, a psicanálise freudiana permite perceber a constituição do sujeito marcado pelo outro e situada histórico e socialmente. Assim, as obras de Freud, como “O Estranho (1919)”, “Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade (1905)” e “Algumas Conseqüências Psíquicas Da Distinção Anatômica Entre Os Sexos (1925)” entre tantos outros serão a base para o processo investigativo do presente trabalho, tanto em relação à adolescência, quanto à Escola e ao processo criativo artístico.

Outra contribuição contundente foi a das obras de Jaques Lacan, psicanalista do século XX, que contribuiu significativamente à teoria psicanalista ao enfatizar o aspecto linguístico do *setting analítico*. Em seus anos de trabalho e pesquisa, Lacan se propôs a retornar a Freud a fim de repensar certos conceitos derivados da fala durante a análise. Com base nos estudos de linguística, sobretudo o estruturalismo, Lacan estabeleceu que o inconsciente também é estruturado pela linguagem, dando origem aos quatro discursos que auxiliam na compreensão do lugar de fala do sujeito e que serão aprofundados no capítulo teórico. Outros aspectos relevantes de sua produção foram as três ordens de apreensão da

vida com o *Real, simbólico e imaginário* que servirão de base significativa para o presente trabalho.

No tocante aos trabalhos acerca de Arte e Psicanálise, Tania Rivera proeminente investigadora, psicanalista e professora do Departamento de Arte e da Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos das Artes da Universidade Federal Fluminense (UFF). Rivera colabora para o interesse da presente pesquisa por possuir uma produção considerável acerca dos estudos de Arte e Psicanálise quanto à sua complexidade de processo criativo, fruição e apreciação estética, além da sua dimensão sócio-histórica.

Quanto ao ensino de adolescentes, Beatriz C. C. Gutierrez esclarece aspectos pertinentes. Doutora em psicologia escolar, trabalha a relação do adolescente na escola com maior foco sobre a relação professor-aluno. O seu livro “Adolescência, psicanálise e educação - O mestre "possível" de Adolescentes (2003)” investiga de forma lúcida o papel do professor no ensino de adolescentes não só como detentor e transmissor de saber, mas como referência transferencial de saber. Assim, com base na psicanálise lacaniana e a transposição das estruturas linguísticas do *setting analítico* para a sala de aula, possibilita a contextualização da relação contemporânea do adolescente com a escola e seus mestres. Essa obra guiará a pesquisa quanto à relação mais inimista da sala de aula e a responsabilidade complexa que envolve o professor.

Os procedimentos metodológicos serão amparados pelo estudo de caso de quatro alunos dos 6º e 7º anos da escola Centro De Ensino Fundamental 410 Norte – CEF 410 Norte, especificamente as disciplinas de Artes e Projeto Interdisciplinar I, na qual lecionei durante todo o ano de 2017. Optou-se pelo estudo de caso devido à necessidade de pesquisar o processo criativo dentro do ambiente escolar, reconhecendo que são indissociáveis para os objetivos aqui arrolados (YIN; 2003).

Os sujeitos de pesquisa foram selecionados devido à pertinência enigmática que apresentaram quanto aos seus processos criativos ao longo do ano escolar. Cada sujeito apresentou especificidades próprias e que serão elaboradas conforme o referencial teórico, pontuando, na singularidade de cada caso, a complexidade do ensino de Artes para adolescentes. Com isso, espera-se que os estudos de caso colaborem com a teoria, contextualizando *in lócus* as reflexões psicanalíticas levantadas.

Por fim, para amparar as demandas levantadas, o presente trabalho está organizado em duas partes complementares. O primeiro capítulo intitulado “Reflexões teóricas acerca do processo criativo em sala de aula” aborda o percurso teórico brevemente pontuado aqui na introdução, e se divide em três sessões: “O feminino e o masculino no processo criativo”, “O papel da transferência na estruturação da Escola” e “O processo criativo em sala de aula”, além de uma breve “Síntese Teórica”.

A primeira sessão discorre acerca das particularidades do processo criativo a partir da psicanálise, analisando em especial as estruturas psíquicas que operam durante a criação e analisando a relação transferencial entre obra e espectador. A segunda sessão se debruça sobre a relação transferencial entre professor e aluno dentro da organização escolar e reconhecendo os alunos adolescentes como sujeitos capazes de criar. A terceira sessão abriga considerações acerca do encontro entre processo criativo e sala de aula, levando em conta as sessões anteriores e assinalando questões próprias do ensino de Artes para adolescentes. A síntese, como o nome já o diz, rememora brevemente a teoria traçada para desembocar no segundo capítulo.

O segundo capítulo “Estudos de caso de processos criativos em sala de aula” elucida as opções metodológicas e apresenta quatro casos, cada qual com sua contribuição. O “caso Renato” acompanha o processo de investimento em um aluno tido como fracassado, mas cujo comportamento é afetado pela relação transferencial. O “caso Brenda” contempla um caminho vertiginoso da aluna considerado exemplar e que se deixa levar em demasia pela ilusão de que ocupa o ideal postulado pela Escola. Focando especificamente sobre os processos e criações artísticas, o “caso Fábio” apresenta um aluno arraigado na contemporaneidade midiática e que possui tamanha fluidez com as linguagens que o rodeiam, além de interesse pessoal pela produção artística, que suas obras entevem não só a subjetivação dos conteúdos, mas uma leitura do mundo que o cerca. Por último, o “caso Murilo” mobiliza uma análise do aluno na relação Família e Escola e as complexidades do fracasso dessa relação.

Com isso, principia-se a presente investigação.

CAPÍTULO 1 - Reflexões teóricas acerca do processo criativo em sala de aula

O presente capítulo tem como objetivo reconhecer e analisar teoricamente o processo criativo em sala de aula do ensino formal com alunos adolescentes a partir do referencial teórico da psicanálise. A investigação se deu a partir das pesquisas gerais e articuladas de Educação e Psicanálise e Arte e Psicanálise, além de levantamentos acerca de Adolescência e Psicanálise. Trabalhos e pesquisas acadêmicas que elaboram o assunto do processo criativo em sala de aula ou o tema mais geral de Arte-educação e Psicanálise são raros e escassos, encontrados apenas um TCC e a dissertação de Carlos Godoy “Arte, Educação: Espaço do Conflito (1989)” disponível somente na versão física na biblioteca da USP, inacessível à atual pesquisa. No entanto, o título da dissertação de Godoy revela o percurso a ser traçado para compreender o processo criativo em sala de aula, visto que, sob a perspectiva da psicanálise, a Arte e a Educação ocupam lugares sociais e subjetivos bastante díspares e cujo encontro é complexo e conflitante. Para iluminar tal percurso, apoio-me em “O Banquete” de Platão na qual relata o mito de Eros.

Quando nasceu Afrodite, banquetevam-se os deuses, e entre os demais se encontrava também o filho de Prudência, Poros, o esperto. Enquanto se banquetevam, aproximou-se Penia, a Penúria, para mendigar as sobras da festa, e sentou-se à porta. Embriagado pelo néctar, pois o vinho ainda não existia, Poros se encaminhou para os jardins de Zeus e lá adormeceu, dominado pela embriaguez. Foi então que Penia, em sua miséria, desejou ter um filho de Poros. Deitou-se a seu lado e concebeu a Eros, o amor. Por esse motivo é que Eros tornou-se mais tarde companheiro e servidor de Afrodite, pois foi concebido no dia em que esta nasceu. Além disso, Eros, devido à sua natureza, ama o que é belo e, como sabemos, Afrodite é bela. E por ser filho de Poros e Penia, Eros tem o seguinte fado: é pobre, e muito longe está de ser delicado e belo, como todos vulgarmente pensam. Eros, na realidade, é rude, é sujo, anda descalço, não tem lar, dorme no chão duro, junto aos umbrais das portas, ou nas ruas, sem leito nem conforto. Segue nisso a natureza da mãe que vive na miséria.

Por influência da natureza que recebeu do pai, Eros dirige a atenção para tudo que é belo e gracioso: é bravo, audaz, constante e grande caçador: está sempre a deliberar e urdir maquinações, a desejar e a adquirir conhecimentos, filosofa durante toda sua vida; é grande feiticeiro, mago e sofista. Não vive, propriamente, nem como imortal nem como mortal. No mesmo dia, ora floresce e vive, ora morre e renasce, se tem sorte, graças aos dons recebidos pela herança paterna. Rapidamente passam pelas suas mãos os proveitos que lhe trazem a sua esperteza. Assim, nunca se encontra em completo estado de miséria, nem, tampouco, na opulência.

Oscila, igualmente, entre a sabedoria e a tolice: devido ao seguinte motivo: nenhum dos deuses, como é claro, exerce a filosofia, ou deseja ser sábio, pois que como deus já o é; quem é sábio não filosofa; não filosofa nem deseja ser sábio, também, quem é tolo, e aí reside o maior defeito da tolice: em considerar-se como alguma coisa de perfeito, conquanto, na realidade, não seja nem justa nem inteligente. E quem não se considera incompleto e insuficiente, não deseja aquilo cuja falta não pode notar (PLATÃO; O Banquete; 203b).

O processo criativo em sala de aula perpassa pela instauração simultânea da segurança e da falta, mais que isso, que é seguro lidar com a falta. O humano e suas criações, isso inclui a Arte, é marcado pela falta, pela incompletude e pela imperfeição e, apesar do árduo trabalho neurótico de negar e tamponar isso, é exatamente a incompletude que nos impele a viver e criar. O mito do nascimento de Eros oferece boa analogia à relevância da falta para viver, posto que sem o sentimento de incompletude não há a necessidade de desejar e pôr-se em ação para sua realização. É apenas através da falta que se deseja, caso contrário há somente a homeostase da morte ou, no caso dos deuses, a imortalidade.

Pensando no contexto da sala de aula e a função da Escola de instaurar o pacto civilizatório, de impor regras e apresentar o caminho neurótico socialmente correto, oferecer a falta como um caminho seguro é um risco. Um risco que exige da parte do professor a duplicidade masculina e feminina ancorada na lógica do falo e para além dele. Nesse sentido, há um trabalho de equilíbrio por parte do professor para mediar os momentos fálicos de organização e instrução e os momentos para além do falo que possibilitam a criação.

Com isso, faz-se necessário considerar primeiro o próprio processo criativo, a fim de reconhecer suas particularidades psíquicas, posteriormente, avaliar a relação da Escola com seus sujeitos de ensino e o papel catalisador do professor e, por fim, é possível adentrar a empreitada do processo criativo em sala de aula.

O feminino e o masculino no processo criativo

A neurose é uma das estruturas psíquicas postuladas por Freud (1900) e pode ser melhor compreendida através da segunda tópica na qual Freud (1923) caracteriza a psique

humana conflitante entre o Id, a fonte pulsional de desejos; o Ego, o eu que media os conflitos; e o Superego, a internalização das normas sociais fálicas e de controle. Esse conflito é o que instaura a neurose e media os desejos pulsionais e a convivência social.

A questão é que a neurose se encontra dentro da lógica do falo, marcada pelo simbólico que nomeia a realidade e que é aliviado pelo imaginário. O falo é o significante do poder no sentido que se associa ao ideal social de controle, mas é sempre assombrado pela falta, visto que o ideal é inalcançável e ilusório. Assim, é possível ser fálico ou possuidor do falo, mas sempre castrado ao se levar em conta que essa posição de poder é temporária e precária porque se estabelece através de títulos simbólicos. Nesse sentido, uma postura masculina também é simbólica e se refere ao narcisismo, que é o desejo de ocupar o lugar de ideal, e às funções paterna e materna que são possuidoras do falo de alguma forma na relação com o bebê que deles necessita.

No entanto, a estrutura neurótica só se estabelece após os complexos de Édipo e castração, sendo assim, o masculino se atenta em manter o falo num trabalho constante de homeostase, mesmo que apenas no imaginário. O complexo de Édipo possui alguns percursos possíveis, mas na sua postulação original, Freud (1900) se inspira na tragédia grega “Édipo Rei (427 a. e. c.)” de Sófocles na qual Édipo está destinado a assassinar o pai e desposar a mãe. Com isso, nesse complexo a criança ama a mãe com quem possui uma relação simbiótica de amor e desejo e odeia o pai que interrompe essa relação total. Ao interromper, o pai castra a criança e a retira de sua ilusão narcísica de ser pleno através dos elogios da mãe. Com isso, a criança se reconhece faltante e passa a trabalhar eroticamente para retornar aos favores da mãe. Ainda mais, o masculino psíquico se esforça para manter-se fálico para tamponar sua falta, entretanto é uma tarefa impossível e ilusória, visto que a falta advém da saída da criança da relação instintual e sensorial com o mundo para a precariedade do simbólico.

Já o feminino se encontra numa lógica para além do falo, ignorando a falta e criando a partir do vazio. Não há assombro com a falta porque nunca houve um falo real passível de castração na menina e o menino o ignorava antes da descoberta da distinção dos sexos. Isso não significa que o feminino não se insira no campo do simbólico, apesar do simbólico ser inaugurado com os complexos de Édipo e castração; a particularidade do feminino é que o simbólico surge através de criações concretas, conferindo-lhe a habilidade de criar e

destruir O horror ao feminino ocorre porque é radicalmente contrária à homeostase masculina e é pautada nas pulsões arcaicas que ignoram a neurose do ideal-do-Eu, ou seja, ignora o narcisismo secundário que se esforça para retornar à relação inicial de simbiose com a mãe.

Freud postula, em “Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade (1905)”, a organização de etapas da sexualidade que inclui as fases autoeróticas difusa, oral e anal e a fase genital altruísta. Nesse trabalho encontram-se expressos fases da sexualidade em que não há a presença do falo, tanto de ser como ter, e sim expressões de ação que não possuem relações com o gênero e antecedem a simbolização. Na fase oral a sexualidade se assemelha ao aspecto nutritivo e integrativo e a fase anal possui valor de criação autônoma. São fases ligadas a ações na realidade que se manifestam através dos objetos consumidos e expelidos. Desse modo, a sexualidade para além do falo possui o caráter ímpar de não ser simbolizável em sua completude porque não é atravessada pela castração.

Por outro lado, a sexualidade genital possui uma relação mais direta com o ter e não ter o falo e, em “Algumas Conseqüências Psíquicas da Distinção Anatômica Entre os Sexos (1925)”, Freud pontua que, como há uma falta ou presença concreta do falo, ele se eleva ao status simbólico a fim de dar conta do complexo de castração dos meninos e das meninas. É nesse movimento que o reconhecimento da falta e do desejo passa a existir e se manifestar simbolicamente e, também nesse sentindo, eleva a ausência ou presença do falo a estatuto simbólico e facilita e castra qualquer sujeito, independente de gênero. O desejo pelo falo simbólico é que denuncia a percepção de horror frente ao vazio e ao feminino.

Levando em consideração que o falo real é masculino, mas que a castração simbólica ocorre com ambos os gêneros, pode-se pensar que há uma instauração de horror frente ao feminino porque na realidade não possui falo e, no entanto, é dotado de potencial criador não simbolizável, pelo menos não pelos códigos linguísticos compartilhados. O feminino confronta a ânsia narcísica do masculino de ostentar algum poder, contudo, sem o masculino, o feminino se mantém na repetição mortífera de criar e destruir sem a sublimação criativa. O ato de simbolizar do feminino é um processo sublimatório, elevando a concretude das pulsões arcaicas, pré-genital e pré-edípicas, às obras, também concretas, mas com a possibilidade de apreciação social.

Conforme Freud (1909/10) a sublimação é um dos percursos neuróticos da sexualidade; enquanto o recalque recusa as pulsões sem uma elaboração, a sublimação eleva as pulsões à apreciação social sem a necessidade de sua descarga energética operar exclusivamente no corpo, como o ato sexual. Inclusive, Freud (1909/1910) associa a sublimação à ciência, à arte e à religião e recomenda como um processo psíquico saudável à sexualidade, além da efetiva expressão sexual que não deve ser negligenciada.

Dessa forma, pode-se associar o ato criativo a uma atividade profundamente feminina que envolve o vazio e produz obras concretas transpassadas por uma simbolização para além do falo, mesmo que necessária uma intervenção simbolizante do masculino. A ideia de simbolização para além do falo diz respeito às linguagens artísticas que, apesar de terem caráter simbólico, não são totalmente racionais ou objetivas, nem compartilhadas. As linguagens artísticas são marcadas pelo inconsciente e sua leitura é intrinsecamente subjetiva.

Tanto a mulher como o homem podem ser mais ou menos feminino ou masculino, isso independe do sexo biológico, e diz respeito à estrutura do inconsciente e sua relação pré e pós-edípica. Para o artista, o processo criativo tem o atravessamento simultâneo do masculino e feminino, com as pulsões arcaicas mobilizando a criação e a sublimação organizando-a simbolicamente, mas há a prevalência do feminino porque o bordejamento do vazio não permite ser captado em sua totalidade.

O vazio não é o nada, mas sim uma potencialidade repleta de poder criativo que se encontra *entre* a angústia do desconhecido e o empreendimento criativo. Dessa forma, há um movimento entre o inconsciente e o consciente atravessado pela técnica e linguagem artística que é impulsionado pelo desejo de significar e assumido pelo risco de reconhecer o vazio. O desejo de simbolizar é próprio do processo sublimatório porque trabalha para atualizar o arcaico a uma exposição social. No entanto, o reconhecimento do vazio só é possível ao feminino que, por não ser ancorado pelo complexo de Édipo, desconhece os caminhos das pulsões sexuais objetais e não traça o percurso do recalque que instaura a falta simbólica; assim, o feminino, ao invés de ser recalcado, é censurado pelo vazio.

O recalçamento é diferente da censura, pois o *recalçamento é um ato que supõe simbolização, ele é estruturante. Ao contrário, a censura é sofrida* como um não dito [não como um interdito]. A censura é o branco do discurso dos pais. É o branco de seu desejo de algum modo. E esse branco é ininterpretável, na falta

de representação possível (PERRIER *apud* SHAFFA; 2008; p. 58; grifos da autora).

Percebe-se que o vazio é inerente ao feminino porque engolfa àquilo da sexualidade autoerótica que não é elaborado ou minimamente integrado. Apesar desse caráter, é possível um bordejamento criativo do vazio a fim de superar a censura.

José Canelas Neto (2013) em suas reflexões acerca do vazio dentro da psicanálise clínica oferece uma série de conceitos filosóficos e científicos sobre o tema, principiando com considerações aristotélicas acerca desse vazio que é “*real e sem resistência*” (CANELAS NETO; 2013; p. 131; grifo do autor) e, portanto, criador ao operar fora do registro simbólico e através das pulsões sexuais parciais. Isso significa que o vazio assola sem que se tenha qualquer tipo de controle sobre ele, ao contrário, ele é parte integrante da constituição humana.

Ao apresentar a evolução desse pensamento Canelas Neto aponta que a noção de “vazio” é diferente do “nada”, tendo em vista de que se assim o fosse ele não existiria e dele nada se derivaria, dessa forma o “vazio” se apresenta como uma potência criadora. “Este vazio não tem em suma nenhum estatuto ontológico. Ao contrário, ele visa preencher uma função terapêutica diante das escleroses existenciais que tendem a se instalar sob o leito das petrificações ontológicas” (BITBOL *apud* CANELAS NETO; *op. cit.*; p. 131). Com isso se entende que o vazio é uma forma de lidar com as instâncias insignificáveis da vida; uma válvula de escape que censura as turbulências do Real e da realidade.

Nesse sentido, quando há a incapacidade de lidar com momentos da vida o vazio se instala, relembrando a falta constituinte do vazio originário próprio do nascimento. Essa potencialidade criativa pode levar o sujeito a uma série de construções inconscientes, como patologias clínicas, ou a estados menos graves, como a elaboração de fantasias. Quando se esquiva do vazio, o desejo assume caráter fálico de poder e controle a fim de evitar algum confronto, mas ao aceitar o vazio há um desejo para além do falo cujo resultado pode ser concreto e novo. Visto que não é possível simbolizar o vazio, o processo sublimatório feminino se dá através da metáfora que, na sua concretude, bordeia àquilo que o vazio permitiu pensar, “o *vazio* capaz de tornar o pensamento sensível ao próprio desconhecido” (MONTRELAY *apud* SHAFFA; *op. cit.*; p. 64), o desconhecido arcaico que há em si, que não é possível acessar, mas é possível metaforizar através da criação. No entanto, se

mantém enigmático porque a apreciação e simbolização da obra se dão através da subjetividade do público.

Desse modo, e pensando na interpretação da produção artística, por mais que se queira analisar o artista por sua obra e coloca-lo no divã, o processo tende a ser inverso: ao se analisar uma obra analisa-se a si mesmo. Isso porque quando se procura traduzir em palavras o inconsciente simbolizado da obra traduz-se àqueles pertencentes a si.

Na tentativa de simbolizar a obra em palavras, a apreensão sensível é evocada e uma interpretação orientada pelo que “eu sinto” às vezes é muito mais almejada do que “eu acho/penso”. Nessa possibilidade ímpar de simbolizar e, portanto, traduzir em palavras o sentir, é o que permite a presença do sujeito e suas subjetividades frente à obra. Com isso, a transferência introduz-se como grande participante no processo de prazer, fruição e análise da obra artística, até por parte do próprio artista.

“Transferência” pode ser entendida como um processo de projeção de marcas constituintes sobre algo ou alguém, uma ligação entre sujeito e objeto e também entre o passado e o presente, isto é, as marcas do passado se atualizam com o presente. “Mais do que uma repetição de padrões antigos, ou um deslocamento indevido, por assim dizer, de uma ligação libidinal do passado sobre uma pessoa atual, a transferência deve, contudo, ser entendida como um entre” (RIVERA; 2000; p. 38). Podemos entender que a transferência não opera entre o eu e o outro, mas entre *um outro e outro* no sentido de que a transferência desloca o ego de seu lugar central e assume o lugar de duplo na relação transferencial. Assim, nas relações transferenciais ambos os sujeitos estão deslocados por algo que se encontra *entre* ambos. No caso da relação com a obra, esse *outro* da obra são as metáforas concretizadas por meio do esforço humano.

“Não é o artista que detém um saber sobre o inconsciente: é a própria obra que veicula um saber. [...] Um certo efeito estético que estamos bem longe de poder definir, mas que talvez se dê graças a um espelhamento entre obra e espectador/leitor, num jogo de espelhos onde o sujeito se vê espelhado, mas outro [...]” (RIVERA; *op. cit.*; p. 46, grifo da autora).

Através da apreciação da metáfora, pelo espectador ou artista, desvela-se o enigma da Arte na qual não há finitude nas possibilidades interpretativas porque se origina em pulsões barradas pelo vazio censurador. Além disso, a representação artística também é marcada pelo atual, a realidade subjetiva e social em que ocorreu o processo criativo,

juntamente às técnicas e o ato proposital e consciente da criação. Dessa forma, a obra é resultado de interferências múltiplas, mesmo que realizada por um único sujeito, e cuja definição última escapa pelo seu caráter metafórico e sensível.

A relação transferencial com obra ocorre na tentativa de leitura do possível saber que veicula e o público lhe confere esse estatuto ao pressupor que comunica algo para além de sua própria relação com a realidade. Nesse sentido, há um reconhecimento de maestria à obra ao se submeter à transferência, autenticando-lhe algum saber para suprir uma falta. No entanto, por não haver diálogo ou instrução direta através da linguagem compartilhada, a interpretação que o espectador confere à obra é baseada em seu próprio arcabouço subjetivo. O espelhamento entre a obra e quem a aprecia acontece num diálogo íntimo, em que as metáforas subjetivas se manifestam nas metáforas da obra, possibilitando um encontro com o duplo censurado ou barrado do espectador.

Quanto ao artista, é em seu processo criativo que mergulha na transferência com sua obra ao confrontar-se como outro da ordem da censura. Nesse sentido, numa abordagem a *posteriori*, o artista vê fragmentos de si na obra, fragmentos do passado, de desejos e do vazio. Ao mesmo tempo percebe que há algo maior que si na obra, nos símbolos que resgatam artefatos diretos do inconsciente que se aglutinam às interferências atuais, veiculando algo para além da sua organização neurótica. A obra de arte tem em seu enigma a revelação do duplo subjetivo e social.

“Uma operação do eu é engatada em que ele se forma justamente ao desprender de sua imagem. [...] para se ver alternativamente como eu como outro na imagem, num constante “trans-parecer” [para além do que parece] que não deixa estancar nem num aparecimento nem num desaparecimento definitivo” (RIVERA, *op. cit.*; p. 41).

Em “O Estranho (1919)” Freud elabora acerca do confronto com algo que antes era familiar (*heimlich*), mas que, com o recalque, se tornou estranho, ou numa tradução literal, não-familiar (*unheimlich*). Acompanhando suas reflexões, Freud reconhece que há um duplo arcaico que é barrado através da estruturação neurótica e que se recalca com a elevação à simbolização, assim, os desejos escusos dos tabus de incesto e morte se mantêm como um estranho recalcado, na linha do horizonte da sexualidade. Esse estranho emerge nas metáforas que permitem entrever o recalque.

Pode-se reconhecer essa relação transferencial no caso do ator que assume efetivamente o lugar do outro em cena, vive as faltas desse personagem sujeito-social e abarca em si as faltas subjetivas e sociais que o texto evoca; ou no escritor há várias vidas e suas subjetividades permite transferir-se para cada um deles reconhecendo o seu eu e o seu duplo. Da mesma forma todas as obras artísticas possibilitam essa imersão em seus duplos.

Ao encenar assume-se o lugar do outro e pode-se compreender os efeitos desse outro sobre si. Desse modo há um processo de conscientização de características, ideais e desejos escusos antes recalcados. Conscientizar-se dos processos de relação entre o eu e o outro, através da transferência acessada pelo jogo do espelho, possibilita simbolizar a falta e os efeitos dessa falta e, no *setting* analítico, se curar.

O espectador por sua vez também vive essas mesmas experiências através da transferência. O processo empreendido pelo artista para sua criação, marcada pela multiplicidade consciente e inconsciente, ocorre também no processo de fruição quando há o envolvimento transferencial com a obra, mesmo que brevemente; essa flexibilidade da própria imagem é que permite a transferência entre espectador e obra. No caso da compreensão do duplo, o jogo do espelho permite encenar a falta do outro, a falta que há em si e que gera o outro em si que se nega, ou seja, permite entrever o duplo que é o originário da falta, do recalque e do inconsciente.

Por se encontrar entre o consciente e o inconsciente, a obra de arte permite revelar aspectos da repressão e do recalque social, como uma marca cultural exposta, o que afeta subjetivamente por se comunicar a cada sujeito e suas marcas íntimas. Assim, durante o processo de criação, o artista encontra meios semiconscientes a si de simbolizar camadas do inconsciente que acumulou durante os seus anos de convívio social. A sublimação ocorre nesse ato de se estruturar em linguagem suas pulsões, seus desejos e suas faltas e continua após a obra ser concluída por sua capacidade de comunicar camadas e marcas sociais do outro.

O papel da transferência na estruturação da Escola

Possibilitar o processo criativo em sala de aula requer considerar a lógica da estrutura escolar. O professor perpassa pelos momentos fálicos, ora na função materna ora

na função paterna, a fim de instaurar um ambiente seguro e munir os alunos da técnica e teoria da linguagem artística que se pretende trabalhar, para, posteriormente, assumir a postura feminina de criar reconhecendo o vazio.

Deve-se levar em consideração que as funções materna e paterna são centrais em todo o processo de constituição do sujeito, principalmente devido ao desamparo do bebê nos primeiros anos de vida, ao qual está completamente dependente daqueles que exercem essas funções. A mãe, ou aquela(e) que exerce a função materna, tende a ter o contato inicial mais intenso com o bebê e para ele nomeia o mundo; assim essa é a função que simboliza o mundo em todas as suas dimensões, nomeia o corpo do bebê, nomeia seu choro, suas dores, as coisas a sua volta: a mãe é a voz do bebê.

Os cuidados maternos fortalecem sua [o bebê] capacidade para viver e se desenvolver, mesmo não sendo capaz de discriminar no ambiente o que lhe causa prazer ou frustração, ou mesmo de se sentir responsável pelo que lhe ocorre (FOLBERG e MAGGI, 2002, p. 94).

O que significa que a mãe faltante que ora atende, ora frustra os desejos do bebê, nomeia esse mundo e o oferece seu amor, mas é incapaz de torná-lo independente. Na relação com a mãe o bebê é narcísico e seu falo, ou seja, é o centro das atenções e a quem a mãe dirige seus desejos. A função paterna, por outro lado, rompe o laço de completude entre mãe e filho e castra simbolicamente a criança ao introduzir o Complexo de Édipo e a Lei. Nesse sentido, a onipresença da mãe é interrompida pelo pai que, para a criança, passa a ser o falo. No entanto, o processo de castração não pode parar aí, é necessário um terceiro momento em que o pai também se mostrará faltante, afetivo e doador ao bebê, um retorno ao pai pré-edípico. Nesse momento o pai não é mais o falo, mas possui o falo à medida que satisfaz os desejos da mãe. Com isso, a criança passa a querer possuir ou ser como o pai, detentor do falo, a fim de retornar à relação de completude com a mãe (IBIDEM; 2002).

É nesse processo de castração que a criança passa a utilizar os símbolos dados pela mãe para nomear e expressar sua potencialidade no mundo. Assim, a função paterna é essencial para instaurar a autonomia, criatividade e liberdade ao sujeito, pois, privado da completude, empreenderá eroticamente a fim de realizar seus desejos.

Enquanto o neurótico *confirma* a hipótese que o superego é o herdeiro do Complexo de Édipo, o psicótico *não entra na dialética* edipiana porque rejeita a realidade e o perverso *recusa a castração* mantendo uma relação particular com a lei,

manifestando um gosto especial em transgredir, desafiar e gozar. Parece até que aceita em parte a lei para gozar (IBIDEM; p. 96).

A neurose é, portanto, o que permite ao sujeito equilibrar-se entre o prazer e o desprazer a fim de relativizar seu desejo frente à Lei e suportá-la; com isso, o reconhecimento da falta é central ao movimento ativo à vida, mas a que se direciona o desejo depende da inclinação maior ou menor ao feminino ou masculino, o que insere mais uma complexidade do processo criativo: há limites para o reconhecimento da falta em sala de aula. Cabe ao professor lidar com o reconhecimento da falta durante a expressão masculina da aprendizagem e o reconhecimento do vazio através do empreendimento criativo feminino. Isso pode se dar de várias formas e, independente de como aconteça, há o pressuposto e o reconhecimento dos alunos como sujeitos. Ao se reconhecer os alunos como sujeitos e os próprios se legitimarem como tal é que é possível um bordejar seguro do vazio e sua transformação sublimada em obra artística.

Reconhecer o aluno como sujeito parece algo relativamente fácil, afinal somos todos sujeitos, no entanto, é importante retornar ao papel da Escola e sua função de instauração da Lei. A Escola, como instituição, tende a encarnar o discurso do Mestre que não permite ter sua autoridade questionada, às vezes gerando conflitos com seus alunos adolescentes que não desejam se submeter à assujeição das normas sociais. O professor é a figura que catalisa esse conflito em sala de aula, mediando a Lei escolar e os questionamentos opostos de seus alunos, muitas vezes sendo mais fácil e sedutor assumir a dominação fálica de controle. Contudo, ao seguir por esse caminho, não há a possibilidade de reconhecimento da falta e muito menos o aluno como sujeito. Vale considerar que não há resposta pronta ou percurso psicopedagógico que forneça receituário para lidar com a diversidade de sujeitos e suas inclinações em sala de aula, além dos cenários sociais de cada um. Assim, o professor se depara com uma diversidade complexa de projeções transferenciais, incluindo àquelas em confronto com a Lei.

Ana Maria Fontes (2010) realizou um estudo de 2005 a 2010 acerca da violência em escolas públicas em diferentes locais de Juiz de Fora, Minas Gerais, e, ao entrevistar professores, coordenadores e alunos, percebeu que a grande queixa não era as violências duras propriamente ditas – aquelas encontradas no Código Penal –, mas incivildades que quebram o pacto social das regras de convivência das relações humanas. Os maiores

problemas eram a indisciplina e o desrespeito frente às quais as escolas se sentiam impotentes

Fontes (2010) também percebeu que nessas escolas a autoridade era inexistente, que a Lei havia fracassado, ou seja, a função paterna havia fracassado. Para ela a autoridade não se impõe ou negocia, ela simplesmente é reconhecida na medida em que se reconhece um poder conferido a alguém por conta do seu saber. Esse princípio básico regulador da relação transferencial entre professor e aluno perde o seu ponto central, o que significa que, sem a inscrição inicial da Lei, o sujeito passa a busca-la em outros meios, através de ações destruidoras indiferenciadas movidas pela pulsão de morte.

Nesse sentido, é pertinente pensar o que diferencia a pulsão de vida da pulsão de morte. Conforme a fala de Saud Haddad de Andrade no Congresso Brasileiro de Psicanálise de 2009, em sua maioria a pulsão de morte é compreendida como mobilizadora de vida, um intermediário entre a destruição por si só e um impulsionador à vida, o que significa que, em última análise, a agressividade e a destruição são mecanismos para clamar por uma instauração erótica ao viver.

O neurótico se equilibra entre suas pulsões em conformidade com a Lei; sua pulsão é de vida à medida que investe eroticamente em seus desejos a fim de realiza-los e continuamente suportar e dar sentido ao Real. A pulsão de vida é erótica, é pautada no desejo e na criatividade, é, por fim, o entre desejo e instinto de viver. Por outro lado, a pulsão de morte redireciona a descarga energética a uma meta radical, num impulso agressivo às normatizações da vida social.

Ainda em sua fala, Andrade cita alguns casos de violência realizados por jovens a princípio sadios. Foram três atos: alunos destruírem sua escola e agredirem professores, jovens médicos atacarem um hospital e seus pacientes e um jovem morto por excesso de bebida em uma comemoração de fim de curso. A partir desses casos, considera:

Alguns observadores veem, nestes episódios, muito apelo ao prazer e muita facilitação. Como psicanalistas podemos ver mais. A destrutividade que está comparecendo agora, nestas situações descritas é sintomática, consequência de algo que ocorreu antes, com muita intensidade. [...] Parece que apenas vivem as situações como lhes são propostas sem qualquer avaliação de se são boas ou más. Não puderam dar valor, não puderam amar o que recebiam e também não odiaram. Pior que isto, tudo foi vivido com indiferença e, portanto, destituído de significação. A indiferença

destrói a dimensão ética e sem a conotação ética perdemos de nossa essência (ANDRADE; 2009; p. 8).

Para Andrade, esses jovens estão demonstrando uma faceta psicótica que não suporta a incompletude, o fracasso e a falta que é inerente à realidade, visto que são ações reacionárias ao compromisso e respeito a autoridades (escola), àqueles aos quais são responsáveis (pacientes) e uma busca descontrolada por prazer (excesso de bebida alcoólica). Freud (1933) considerou as pulsões de vida e morte como impulsos conjuntos e opostos inerentes ao inconsciente, na qual a pulsão de morte origina seu impulso prévio ao nascimento, período em que não havia vida. Dessa forma, enquanto a pulsão de vida se estabelece nas relações eróticas sexuais e de preservação do eu, a pulsão de morte procura um retorno ao que era. No entanto, reconhecendo a simultaneidade dessas pulsões, a pulsão de morte não se retém no intento da homeostase da completude, mas se manifesta como um desejo último de renascimento através da destruição.

A interdição da função paterna instaura o reconhecimento da falta e a entrada no segundo estágio do narcisismo na qual a criança busca ser o ideal-do-eu, aquilo que acredita que os pais desejam que seja. Dessa forma, empreende eroticamente a fim de conquistar o que deseja, desprendendo-se do desejo do Outro, o desejo da relação simbiótica entre mãe e bebê, para um desejo autônomo, mesmo que marcado pelo ideal-do-eu. Assim sendo, a pulsão de vida impulsiona aos investimentos inconscientes à sexualidade e à preservação do eu. No entanto, àqueles cujo processo de autonomia foi fraturado ou interrompido através da falência da função paterna, se atrelam com maior potência à pulsão de morte. Ao invés de impulsos eróticos a favor da realização autônoma do ideal-do-eu, há manifestações agressivas como uma luta para permanecer ou sair do eu-ideal da indiferença. Como impulso último à vida, pode-se entender que a pulsão de morte mobiliza conflitos que permitem sentir em seu extremo a autonomia de Eros, posto que, no gozo da repetição, algo da ordem do desejo se manifesta e o sujeito se realoca simbolicamente e até concretamente no princípio da realidade.

Com isso, é possível ponderar acerca das relações de incivildades na escola. Por mais que não se encontrem extremos de violência em todo ambiente escolar, o professor está sujeito a lecionar àqueles cuja estrutura neurótica não comporta totalmente a Lei escolar. Também pode-se levar em conta que há alunos mais inclinados às estruturas

perversa e psicótica na qual houve fraturas nos caminhos do complexo de Édipo. Numa tentativa desesperada de conferir sentido à vida, ou talvez somente à Escola, os ciclos repetitivos da pulsão de morte encenados com desacatos e suspensões despontam situações que podem acarretar sofrimento aos seus responsáveis e depositários da Lei, como os professores.

Ademais, a sociedade não deixa de ter mecanismos para que suas leis sejam seguidas. A Escola também se inclui nessa lógica e, de forma extrema, se utiliza da igualdade massiva para impor a Lei sobre todos, mesmo que não esteja inscrita nos sujeitos que ali se encontram. Se todos são iguais perante a Lei, mas não se encontra inscrita nesses sujeitos, mecanismos externos são acionados: as fileiras, os uniformes, os muros, as disciplinas e grades horárias, são todas formas de igualar os alunos perante a Lei da instituição Escola, seus professores, coordenadores, funcionários, etc. Frente a esses sujeitos a Escola se utiliza da uniformidade, mas dentro da sala de aula é inevitável uma interdição mais direta, podendo ser de forma igualmente agressiva e dominante ou através da tentativa de negociação horizontal, respondendo às incivildades dentro das limitações da relação professor-aluno.

É pertinente avaliar, como apontado por Folberg e Maggi (2002), que a elevação ao simbólico principia na função materna que organiza os afetos e simboliza o mundo, o que ancora a fala à sua relação afetiva; é através dessa organização simbólica e afetiva que a castração se instaura como mobilizadora de Eros. Sem a autorização da mãe, a interdição paterna não tem validade, seja porque não alcança a criança, seja porque as investidas são negadas. Dessa forma, exercer as funções paterna e materna em sala de aula atualiza àquela acolhida e interdição inicial agora dentro do contexto social da Escola. Sem que haja a confiança transferencial baseada no reconhecimento de saber por parte dos alunos, as interdições serão confrontadas como desprovidas de sentido.

Assumir esse lugar transferencial requer assumir o lugar de autoridade do professor, contudo, e assim assinala Fontes (2010), há um receio ao se assumir a autoridade na atualidade, visto que, autoridade pressupõe responsabilidade.

Antes pais e professores “sabiam” tomar decisão, e tomavam mesmo que ela não fosse a melhor nem a mais certa. Mas eles tomavam, pois era esse o seu dever. Podia ser uma decisão “certa” ou não. Eles corriam os riscos. Hoje vivemos o medo de decidir erradamente e, para dividir o peso de uma decisão errada o

que fazemos? Negociamos e chegamos a um consenso. Na eventualidade de ser a decisão errada, a responsabilidade é de todos, o que quer dizer que não é de ninguém (FONTES; *op. cit.*; p. 82).

Esse medo de assumir a responsabilidade é o próprio medo do Real e as frustrações que dele deriva, o que destaca ainda mais a falência da função paterna e a pulsão de morte a favor de um gozo perpétuo ou tentativa última à vida. Ausentar-se da autoridade é renunciar a Lei. Pode-se pensar também que a igualdade em seu extremo é a renúncia à Lei, visto que a Lei pressupõe a diferenciação dos sujeitos ao impor limites e incentivar soluções criativas aos desejos e às faltas. Desse modo, por mais que haja o ímpeto pelo assujeitamento através da igualação do controle, assumir a autoridade da Lei balizada pelo saber fornece possibilidades outras à postura de dominância do professor.

Ao analisar percursos diferentes a uma repetição de assujeitamento e igualação, examina-se a relação professor-aluno como central dentro da escola e de onde derivam muitos dos sucessos e fracassos subjetivos e objetivos - notas, aprovações, ingresso nas etapas posteriores, etc. - da formação acadêmica. Dentro dessa relação o professor se encontra em um lugar complexo, pois lida simultaneamente com o foco cognitivo da disciplina escolar e a subjetividade de seus alunos. Dentro dos quatro discursos de Lacan e com base na pesquisa de Beatriz Gutierrez (2003), a atual estrutura de ensino pede do professor uma posição discursiva de Mestre, enquanto que os alunos pedem um discurso Analítico, principalmente os adolescentes. Para esclarecer esses discursos, e ainda com base na pesquisa de Gutierrez (2003), seguem os seus componentes acompanhados dos discursos interpretados dentro da situação escolar. Primeiramente, os discursos são compostos por quatro significantes:

- *Objeto a* (a) que representa o desejo àquilo que falta;
- *Significante mestre* (S1), representa tudo e todos que ocupam um lugar de autoridade a princípio inquestionável;
- *Bateria de significantes* (S2), representa o conhecimento humano;
- *Sujeito barrado* (\$), representa o insignificável em cada um.

Organizam-se esses significantes de formas distintas, a fim de compor os quatro discursos, em matemas conforme a seguinte estrutura:

$$\begin{array}{ccc} \underline{\text{Agente}} & \rightarrow & \underline{\text{Outro}} \\ \text{Verdade} & & \text{Produto} \end{array}$$

O “agente” é, portanto, aquele que age sobre o discurso; o “outro” é aquele a quem o agente se dirige; o “produto ou resto” é o resultado dessa interação entre agente e outro; e a “verdade” é o que se oculta do agente durante o seu discurso, conscientemente ou não. Assim, Lacan compreende que há quatro discursos no *setting analítico* que se organizam da seguinte forma:

$$\text{Discurso do Mestre (M): } M = \begin{array}{ccc} \underline{S1} & \rightarrow & \underline{S2} \\ \$ & & a \end{array} \quad \text{Discurso da Universidade (U): } U = \begin{array}{ccc} \underline{S2} & \rightarrow & \underline{a} \\ S1 & & \$ \end{array}$$

$$\text{Discurso do Histérico (H): } H = \begin{array}{ccc} \$ & \rightarrow & \underline{S1} \\ a & & S2 \end{array} \quad \text{Discurso Analítico (A): } A = \begin{array}{ccc} \underline{a} & \rightarrow & \$ \\ S2 & & S1 \end{array}$$

O Discurso do Mestre coloca como agente o significante mestre (S1), aquele que possui a lei por possuí-la sem contestação e, para manter-se assim, oculta o sujeito barrado (\$) e suas próprias fragilidades. Age sobre aquele que, sob a influência do Mestre, adquire saberes (S2) e dessa relação de dominação resulta um produto que pertence apenas ao agente. Esse discurso aplicado à sala de aula espelha o já datado modelo de professor autoritário que domina os conteúdos, a classe e tudo o que dela resulta.

O Discurso da Universidade reforça o discurso anterior ao focar no agente apenas os conhecimentos estritamente cognitivos, racionais e sistematizados. A bateria de significantes cognitivos (S2) questiona o desejo por poder, resultante do discurso do Mestre (a), justificando-o ou racionalizando-o, o que produz uma desvalorização do sujeito barrado (\$). O que se oculta é o significante mestre (S1) que se beneficia do esvaziamento do sujeito barrado. Aqui se pode relacionar à primazia do conhecimento estritamente racional que, apesar de esforços contínuos de diferentes áreas do saber, ainda predomina em grupos, indivíduos-pesquisadores e nas disciplinas escolares.

O Discurso do Histérico questiona os discursos anteriores e coloca em cheque o *status quo* ao apresentar a própria incapacidade de significar em destaque e como agente. Assim, o sujeito barrado (\$) enfrenta o mestre (S1) para dele extrair conhecimentos sobre si e sobre a realidade (S2). O que se oculta é o próprio Real.

O Real nunca se deixa captar por completo, o máximo que é possível é bordeja-lo grosseiramente através do simbólico, mesmo que esse simbólico resulte em algo concreto e enigmático como a obra de arte, isto porque o Real se refere “ao recalque, à parte escusa e condenável da consciência, fazendo cisão com o inconsciente” (AUGUSTINS *apud* BRITO; 2013; p. 35 - 36). Portanto, o Real é da ordem do impossível de simbolização da qual o inconsciente não permite acessar e se manifesta através de sensações concretas pré-edípicas, como um resto alheio ao sentido. No entanto, o Real não se manifesta como um vazio censurado porque não se caracteriza como um não-dito, mas um interdito que integra o nó borromeano de Lacan (1996) junto ao Simbólico e Imaginário. Dessa forma, o Real se baliza nas pulsões de desejo e trauma da qual se é incapaz de simbolizar.

O recalque histórico produz uma série de sintomas que denunciam seu afastamento da pulsão sexual, mantendo a sexualidade na vista do horizonte sem a possibilidade de atua-la, seja pela realização direta, seja pela sublimação para o social. Mendes (2011) elucida o recalque e a sublimação como respostas à pulsão sexual na qual o recalque procura o afastamento produzindo sintomas neuróticos e até histéricos, enquanto que a sublimação desvia a pulsão sexual para produções sociais; a sexualidade ainda existe, mas não está direcionada a objetos parciais e transitórios, sim para a criação de algo concreto, novo e aprazível ao social. Dentro do ensino esse discurso assume o lugar dos adolescentes que questionam e necessitam do professor para adquirirem saberes a fim de elaborar e border a pulsão sexual redimensionando à sublimação através da produção artísticas e/ou científica.

Por fim, no Discurso Analítico o próprio desejo (a) assume o lugar de agente e interroga o sujeito barrado (\$) em toda a sua divisão a fim de evidenciar os mestres (S1) que marcaram a sua constituição subjetiva. A verdade que se oculta é o saber (S2), mas não um saber tal qual o discurso da Universidade, e sim um saber sobre o inconsciente e o sujeito. Nesse caso, o analista como agente assume o desejo transferencial que o sujeito barrado projeta sobre ele, mas com o intuito consciente de evidenciar aquilo que gerou esse desejo e, para o analista, promover a cura através do conhecimento.

Conforme Gutierrez (2003), o “bom professor” assumiria o discurso analítico a fim de possibilitar aos alunos fluidez no ensino-aprendizagem; o que significa que o professor assume conscientemente o lugar transferencial de detentor do conhecimento que os alunos

depositam sobre ele, mas os envolve no processo de aprendizagem ao questioná-los e devolver perguntas feitas pelos alunos aos próprios. Dessa forma, permite ao aluno construir o próprio saber. À medida que o professor não assume todo o conhecimento, mas suporta o lugar duplo de necessitado e questionado como autoridade, possibilita o diálogo, o entendimento e o desenvolvimento de seus alunos (GUTIERRA; 2003; p. 92 a 98).

Tal como no Complexo de Édipo, vivenciado no núcleo da estrutura de parentesco, a relação que caracteriza a aquisição de conhecimentos, pela criança, na aprendizagem escolar, pode ser interpretada desde as funções imaginária (a relação transferencial especular educador/aluno), simbólica (o objeto do conhecimento enquanto conhecimento do Outro, inserido na linguagem e na cultura) e Real (a ausência de garantias que marca o “impossível” da educação enquanto a impossibilidade radical de realização do desejo – furo do Real no corpo pulsional) (ALMEIDA; 1998; p. 86).

Dessa forma, a Escola abriga sob sua Lei o processo triangular de aprendizagem entre professor, aluno e conhecimento. Sendo depositário da relação transferencial através de sua autoridade de saber, o professor assume lugar de Outro simbólico e imaginário. No entanto, o desejo do sujeito se desprende do desejo do Outro com a instauração da falta e o reconhecimento da castração do representante do Outro, no caso o professor, e de si mesmo. A castração mobiliza um investimento erótico e criativo, estando esse amparado pela segurança do Mestre do suposto saber.

Conforme em “Totem e Tabur (1912/13)”, Freud analisa o comportamento totêmico em crianças, traçando um paralelo entre a relação negativa ou positiva com o animal e o pai. Também evidencia que a mãe assume certo caráter totêmico, mas que o pai tem maior expressão devido à sua interdição nos complexos de Édipo e castração. Com sua interdição, o pai assume lugar da mãe de Outro onisciente e, com a passagem do narcisismo primário ao secundário, o desejo não é mais pelo desejo do Outro, mas um desejo do sujeito a retornar aos favores do Outro materno. O desejo pelo desejo do Outro emerge na relação simbiótica entre mãe e bebê e se torna autônomo com a castração paterna. Dessa forma, esse Outro onisciente e temeroso depositário de amor e ódio permanece como referência passível de transferência.

O discurso do Mestre se vale desse Outro pressuposto à medida que isola de sua conduta sua própria castração, valendo-se de uma autoridade baseado no amor e no ódio vivido no complexo de Édipo, na qual se instala o temor ao pai castrador. Inclusive, e

Gutierra (2003) o aponta, o discurso do Mestre tende a ter uma repercussão exitosa no ensino de crianças devido ao período de latência e seu posicionamento social de profunda dependência de outros. Já no ensino de adolescentes, mesmo como marca inconsciente, há o enfrentamento desse Outro sob o discurso do Histérico a fim de reconhecer a castração da suposta onisciência, desmistificando os Outros originários e transferenciais. A complexidade do ensino de adolescentes elucida-se ao professor que sustenta esse embate transferencial, reconhecendo sua precariedade como Outro, mas que mantém a triangulação com seus alunos e o saber. Assim, assumindo lugar de Mestre não-todo, eleva-se o estatuto de Outro onisciente à *priori* ao de Outro cujo saber justifica sua autoridade. Na relação transferencial escolar, o Outro Real das relações familiares e recalcado pelos complexos de Édipo e de castração passa a ser o Outro simbólico que media seu lugar de Mestre através do suposto saber.

Conforme o intuito da criação em sala de aula, a transferência se mostra uma ferramenta primordial a fim de não assumir a postura de Discurso do Mestre. A transferência é um ato psíquico e inconsciente que ocorre por parte dos alunos ao mestre, e vice-versa, que transferem suas expectativas em relação à função junto às suas marcas pessoais, como figuras que já ocuparam funções semelhantes em suas vidas, além de “representar o “lugar” de emergência do novo, lugar da constituição do ser humano” (SANTOS; 2015; p. 35), visto que se encontram disponíveis para os efeitos daquela relação.

Em sua pesquisa, Santos (2015) aborda o afeto e a transferência na relação professor-aluno e realiza um percurso teórico a fim de elucidar a complexidade da transferência, compreendendo-a como um fenômeno espaço-temporal e também intersubjetivo, na qual os sujeitos participantes da relação estão disponíveis a se modificarem mutuamente. Com isso, por mais que existam as marcas e expectativas pré-estabelecidas, as relações de poder baseado no saber, seja o professor ou o analista, inspiram confiança para uma possível alteração dos sujeitos, seja a aprendizagem ou a cura.

A transferência, conforme Freud (1910/1909) é um fenômeno que está presente em todas as relações na qual um sujeito reconhece autoridade em outro e transfere marcas do infantil para relação atual. Dessa forma, é o aluno que outorga ao professor sua autoridade e transfere sobre ele o ideal daquilo que espera de alguém nessa situação. O que entretém

essa relação transferencial é que o aluno crê que o professor possui um saber que lhe é faltante, mas que será completo com essa relação.

Márcia Nunes (2004) aprofunda a relação transferencial professor-aluno ao considerar que o professor é o suporte de investimento de amor do seu aluno, base da relação transferencial, da qual o professor se desloca para ocupar o lugar de ideal de poder e afeto que lhe é conferido. Assim, professor e aluno se deslocam de seus “eus” para ocupar um *entre* ideal e realidade.

Nesse ‘jogo de amor’, ora ele está no lugar de amado, (o qual é outorgado a ele pelo seu aluno), ora no lugar de amante (momento em que se põe como um ser faltante), ou seja, em duas posições que o colocam em xeque. Dois lugares que deverão ser dosados na mesma medida; ‘lugares’ que causam um certo mal estar (Nunes, 2004, s/nº).

Nunes (2004) aponta que a transferência se situa entre o desejo e o amor, ambos faltantes, e se baseia em “O Banquete” de Platão para evidenciar a responsabilidade do professor para com seus alunos. No diálogo entre Sócrates e Alcebiades, o último se dirige ao primeiro como amado e nele deposita seu desejo de saber, enquanto que Sócrates, através da maiêutica, se mostra incompleto ao devolver-lhe suas próprias perguntas. Dessa forma, Sócrates mantém o amor e o desejo de seu interlocutor aceso por sempre lhe faltar a resposta completa. Nesse diálogo Sócrates introduz o mito de Eros a fim de compreender o seu significado e efeito, apontando às investidas Eros para conseguir aquilo que deseja. A pobreza não o priva, mas o impulsiona à ação criativa à vida e à beleza, seu objeto originário de desejo.

Portanto, o investimento erótico implica simultaneamente uma falta constituinte e um esforço a fim de conquistar aquilo que se deseja. Com isso, a relação transferencial é erótica e, dentro do contexto de sala de aula, o professor se encontra investido do amor de seus alunos. Estar ciente disso o confere maior possibilidade e responsabilidades para a formação dos mesmos.

Vale considerar que nessa relação há a contratransferência do mestre, que responde também de forma inconsciente ao ideal esperado dos alunos, mas que precisa ser atentamente observada para não cair em um processo de vaidade ou vingança em relação aos alunos que atendem satisfatoriamente ou não suas expectativas. Com isso, a relação

transferencial assume caráter ético, visto a responsabilidade do professor para com seus alunos e a postura assumida diante de seus próprios desejos e faltas em sala de aula.

A relação transferencial/contratransferencial, por ser da ordem do inconsciente, transparece e pode ser reconhecida através da linguagem não-verbal, como a estrutura formal da voz (altura, volume, timbre e ritmo) e seu conteúdo emocional e a linguagem corporal. Essa comunicação transferencial ou reação contratransferencial são reveladoras da realidade psíquica do *setting analítico* ou, no caso, a sala de aula.

Contudo, e Levisky (1995) o aponta, sua percepção e análise ocorrem a *posteriori*, visto a celeridade com que as reações inconscientes se manifestam. Por isso o imperativo ético da relação transferencial/contratransferencial: é preciso uma reflexão, mesmo que a *posteriori*, dessas manifestações inconscientes dos alunos e do professor a fim de promover a formação objetivada pelo ensino.

Na sua clínica com adolescentes, Levisky (1995) assinala certa resistência de colegas psicanalistas a pacientes adolescentes, reconhecendo que possivelmente a maior resistência se encontra nas reações contratransferenciais que adolescentes provocam, como: entrar em contato com a própria imaturidade e narcisismo; emergência de aspectos pouco integrados do ego e de objetos primários; a rapidez, intensidade e profundidade das projeções, causando letargia na compreensão e ativando atuações defensivas (LEVISKY; 1995; p. 206). Levisky sugere que é necessário ao analista ter a humildade de se reconhecer humano e faltante a fim de não se defender dessas projeções e reações contratransferenciais, e sim analisar suas reações a fim de auxiliar o seu paciente no reconhecimento de suas próprias facetas imaturas, narcísicas e fraturadas.

É possível fazer uma analogia com a sala de aula quanto às investidas adolescentes do Discurso do Histérico ao professor e como esse o sustenta ou não. A atitude ética está em assumir a responsabilidade das funções paterna e materna, atento à transferência e contratransferência. Isso porque assume a postura continental, amparando (*holding*) os alunos através da função materna que sustenta o olhar e acalenta através da linguagem não-verbal e corporal; estabelece limites através da função paterna e evidencia a falta dos próprios alunos frente à formação objetivada, e; por fim, a transferência e contratransferência permitem uma leitura e postura de responsabilidade do professor sobre

seus alunos, reconhecendo os momentos de função paterna e materna, além da admissão da própria falta.

O reconhecimento desse trabalho psíquico permite ao professor assumir o lugar de Mestre não todo, que ora assume a função de suposto saber e ora falta. O suposto saber garante aos alunos que o professor tem domínio sobre o conteúdo e que será capaz de guiá-los no processo de ensino-aprendizagem; posteriormente, com essa segurança já estabelecida, a falta instaura uma relação erótica visto que, ao excluir as respostas prontas abrem-se espaços para o raciocínio e a elaboração dos alunos. Desse modo, no seu agir que, nos momentos propícios, responde ou falta, o professor possibilita uma atmosfera de segurança na falta.

O processo criativo em sala de aula

Especificamente quanto ao processo criativo em sala de aula, isso se dá com a aprendizagem da linguagem artística e suas técnicas e, posteriormente, sua aplicação criativa. A partir da relação inicial de confiança, os alunos aprendem a técnica e a linguagem, aceitando as orientações do Mestre não-todo disfarçado de Todo. Já na experiência prática o Mestre se afasta para que os alunos subjetivem os conteúdos em suas criações. O desafio é apoiar sem se tornar dono da obra, sem ser tentado a responder o “certo” ou “errado”, ao contrário, se apoiar em perguntas maiêuticas para que o próprio aluno responda aos anseios de seu processo criativo.

No ato criador, o artista passa da intenção à realização, através de uma cadeia de reações totalmente subjetivas. Sua luta pela realização é uma série de esforços, sofrimentos, satisfações, recusas, decisões que também não podem e não devem ser totalmente conscientes, pelo menos no plano estético. O resultado desse conflito é uma diferença entre a intenção e a sua realização, uma diferença que o artista não tem consciência (DUCHAMP *apud* BRITO; 2013; 24).

Com as considerações de Duchamp, depara-se com um empenho humano repleto de possíveis e impossíveis. Ao apontar a uma diferença entre intenção e realização, Duchamp reconhece que os impulsos inconscientes da produção artística “constitui um meio-caminho entre a realidade que frustra os desejos e o mundo de desejos realizados da imaginação” (FREUD; 1913; p. 131). Nesse jogo livre que o artista vive entre o inconsciente e o

consciente durante o processo de criação permite que a falta se manifeste de forma concreta, mas por meio de um prisma inteiramente subjetivo. Possivelmente por isso que as obras artísticas de qualquer linguagem tendem a se comunicar mais pela emoção que pela razão, visto que derivam do campo do inconsciente e se traduz em linguagens não completamente racionais e objetivas. Nesse sentido, o processo criativo em sala de aula possibilita uma aprendizagem para além do discurso da Universidade, envolvendo no cerne da atividade o próprio sujeito barrado (\$).

Entretanto, diferente do artista profissional que se dedica de forma pulsional e sublimatória ao ofício, a sala de aula integra sujeitos cuja relação com a Arte pode ser nova ou alheia à sua realidade, assim, o reconhecimento da falta se dá através do próprio processo de aprendizagem e os desafios inerentes à sua teoria e técnica. O desejo se direciona a atividade e ao ambiente da sala de aula, e a disposição à criação ou o medo de errar são expressões da segurança ou não quanto a esse lugar e sobre os conteúdos.

Já o vazio se instaura perante a folha em branco que espelha de volta o branco inconsciente. O vazio desse processo criativo tem uma manifestação concreta, tão paralisante quanto a censura psíquica, porque é defrontado com um desafio ontológico: é preciso assumir-se como sujeito e criar, responsabilizando-se pela criação. Além disso, é artificial visto que não se origina nas pulsões dos sujeitos, mas é uma proposta advinda do outro com base em conteúdos apreendidos através do outro. Desse modo, o vazio é vivido *entre* a angústia de uma proposta externa pautada em exigências de prazos e notas e uma ação criativa subjetiva e subjetivante. A segurança transferencial se torna base fecunda para esse processo visto que, apesar das exigências escolares, é necessário que o aluno se sinta seguro para se expor como sujeito na sua obra; só assim poderá suportar o vazio e bordejá-lo.

Dessa forma, falta e vazio se apresentam dentro do contexto da sala de aula, despertados nos momentos de aprendizagem e criação. Com isso, é a singularidade do ambiente de aprendizagem que desencadeia os processos psíquicos inerentes ao ato criativo naqueles sujeitos que, possivelmente, nunca ou pouco intentaram essa empreitada artística. A falta, como visto na sessão anterior, é reconhecida na relação transferencial entre professor-aluno na qual há um saber que falta ao aluno, mas que se espera ser adquirido através do professor. A Arte como saber também passa por um processo de justificação, ou

seja, na Escola essa disciplina necessita ser elevada a estatuto de saber tal qual às pertencentes ao discurso da Universidade, mesmo que de forma velada a fim de ocupar momentaneamente o imaginário escolar de que seja um saber digno de autoridade.

Como no sistema de ensino público não há um currículo pré-estabelecido¹ tal qual em outras disciplinas, há uma liberdade e autonomia ao mestre para organizar as pertinências teóricas e técnicas conforme o ano escolar. Por outro lado, como não há um encadeamento claro de conteúdos, cada ano os alunos se deparam com formas e conteúdos de ensino completamente diferentes, o que sugere certo caos ou desleixo à disciplina. Com isso, cabe a cada professor, ao início do ano escolar, estabelecer o lugar de autoridade e saber da disciplina e de si, não necessariamente apelando ao discurso da Universidade e marcando seus conteúdos como difíceis, mas ancorando sentido social e cultural às linguagens artísticas. Com isso, sustenta-se o saber e a autoridade simultaneamente através dos momentos de apresentação dos conteúdos, e é nessa sustentação que a relação transferencial se estabelece.

Posteriormente, no momento do processo criativo, quando o aluno exerce sua autonomia criativa, é necessário que faça sentido para que haja um investimento erótico efetivo. Dentre as obrigações escolares, é comum o relato de professores e alunos que seus investimentos são em troca das menções, funcionando como uma barganha eficaz para a realização das atividades. No entanto, essa mera troca de valores esvazia a possibilidade subjetivante do processo criativo e esvai seu sentido como produção cultural e social. Portanto, a clareza do reconhecimento do sujeito como cerne do processo criativo se estabelece como central tanto nos momentos de explanação dos conteúdos teórico-práticos como na realização efetiva da criação.

Então como que o processo artístico, tão feminino e deslocado da organização fálica, pode ocorrer dentro do ambiente escolar, instituição arreigada pelo masculino? É

¹Desde o ano de 2014 a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) se utiliza do Currículo em Movimento, disponível em <http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>, para todas as faixas escolares. No entanto, quanto aos conteúdos de Artes aprovados na Lei 13.278/2016 (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), são bastante amplos e vagos, ainda dando margem para autonomia de escolha. No mais, a disciplina comporta em si as quatro linguagens artísticas, gerando também a possibilidade de se focar em apenas uma linguagem em detrimento de outras. Somente as Escolas Parque dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio do DF possuem docentes para as diferentes linguagens artísticas, assim, as outras escolas e anos escolares permanecem em certa incerteza e flutuação quanto aos conteúdos.

possível pensar essa questão a partir do lugar transferencial entre professor-aluno, em especial com o Mestre não todo que assume o lugar de suposto saber, mas se utiliza da maiêutica para suportar essa tensão.

O primeiro aspecto a se considerar para qualquer processo criativo, e para o próprio ensino, é ancorar a criação artística em bases sólidas de conteúdos e pesquisas a fim do aluno ter material da onde derivar sua criação. Assim, o caráter principal da escola da aprendizagem da cultura deve embasar todo o processo. É essencial que o aluno seja munido de conteúdos técnicos da linguagem artística e de conteúdos teóricos para a sua história encenada, musicada, pintada, etc. Sem essa etapa não há criação porque não é possível partir do nada; visto que o vazio criador não é o nada, mas uma potência ainda inominável.

Para essa primeira parte dos conteúdos há uma série de metodologias que se pode escolher e não cabe ao presente trabalho estender-se nelas, mas para as aulas de Artes mostra-se pertinente intercalar teoria e prática, utilizando-se de jogos, pesquisas orientadas, discussões em sala, etc., reconhecendo que o processo criativo é uma atividade teórico-prática. Após esse momento de aquisição de conteúdos é que é possível iniciar o processo criativo e também é aqui que a transferência opera como facilitadora para criação dos alunos.

Ao empreender em uma atividade criativa, principalmente se não for algo muito comum ao aluno, a crença de que o professor irá guia-lo é importante para conferir um senso de segurança durante processo e o desejo de poder conquistar a admiração do mestre ao final. No que tange ao professor assumir o lugar do suposto saber, é preciso ter muita clareza quanto ao que é requisitado das criações. Parece contraditório, mas os alunos necessitam de orientações claras a fim de sustentarem suas próprias conclusões da técnica e do conteúdo de suas obras, seja qual for a linguagem. Essa sustentação se dá na clareza dos objetivos da criação quanto aos processos avaliativos. É comum que alunos tenham medo de “errar” esteticamente e produzir algo “feio” e se negarem a produzir, no entanto, ao esclarecer que o que será avaliado é possível aliviar o medo.

A orientação fálica da Escola tende a priorizar o binarismo do “certo” e “errado” na realização de tarefas, atividades e provas na maioria dos conteúdos. Esse binarismo é válido para certas disciplinas, mas não se insere na criação artística. Fato que algumas obras

podem ser mais ou menos satisfatórias, mas não aponta ao erro ou acerto estético, normalmente se apresenta mais no empenho dos alunos em relação à atividade. Aqui se coloca a tensão do professor: oferecer orientação quando solicitada e necessária, mas nunca assumir o lugar de criador. Por fim, suportar em si e sustentar nos alunos a tensão entre enigma da criação e a ânsia por controle.

Por conta disso, é preciso considerar outra questão própria da Arte: o seu aspecto enigmático. Um exemplo disso é, por que em uma mesma turma com a mesma base técnica e teórica, cada aluno ou grupo criam obras completamente diferentes umas das outras? Isso diz respeito ao enigma da Arte. Entretanto, antes do enigma, também é preciso considerar a impossibilidade de ensinar, pontuada por Freud em “Prefácio à Juventude Desamparada (1925)” de August Aichhorn, que identifica as profissões em que há autoridade transferencial sobre o outro (educar, governar, curar) como impossíveis, visto que, a apreensão dos sujeitos (aluno, sociedade, paciente) daquilo que lhes é transmitido é subjetivo, atravessado pelas marcas do inconsciente. Deste modo, por mais que o professor se esforce para ter clareza na exposição dos conteúdos e se disponibilize para sanar todas as dúvidas, cada aluno terá sua compreensão da matéria. A preciosidade da produção artística em sala de aula permite ao professor e aos colegas entrever a subjetivação do criador. Destaca-se o *entrever* porque o enigma da Arte se mantém.

A criação artística é completa em si, mas também revela o conflito daquilo que contém do artista, do social, do espectador e das técnicas para sua realização e essa multiplicidade da obra permite que sua interpretação seja infinita. A obra de arte é um enigma porque é algo completo e novo, mas cuja existência denuncia o vazio. “Segundo Lacan (1996) na obra-de-arte o pintor se dá-a-ver, uma vez que é movido pelo seu desejo de buscar respostas, sentidos ou a própria verdade, embora esta verdade sempre se apresenta como uma fenda, um vazio” (LEVATI & LIGEIRO; 2016; p. 04).

Por seu estatuto de algo completo em si, uma obra simbólica e concreta, ela não se inscreve na incompletude do simbólico humano, no entanto, por sermos nós seus criadores e espectadores, nunca nos será possível compreender sua completude, por isso ela denuncia o vazio humano e se mantém eternamente enigmática. O seu caráter indecifrável se dá no processo criativo atravessado pelo Real, o simbólico e o imaginário, contendo em si aspectos dos três, mas aquilo de Real que salta aos olhos é próprio do espectador e não será

interpretado em sua totalidade. Desse modo, a obra de arte perpassa pelos sentidos dos espectadores e cada um é provocado de uma forma particular. Não é possível nem necessário encontrar A verdade ou O sentido da obra, posto que seu lugar é de infinitas respostas.

Sustentar esse enigma da arte no processo criativo em sala de aula é um desafio para os alunos e para o professor, seja na angústia do desconhecido para o empreendimento artístico dos alunos, seja não cruzar a linha tênue entre orientação não-toda e assumir a autoria da obra. Novamente evoca-se o imperativo ético do professor, ao reconhecer que o processo criativo é autônomo e subjetivo e que não há espaço para uma postura fálica e dominante, tornando-se imprescindível a clareza quanto aos objetivos avaliativos. A questão é reconhecer qual é o sentido de realizar o processo criativo em sala de aula e expor aos alunos a que se destina, objetiva e subjetivamente. Para a presente pesquisa, a relevância do processo criativo em sala de aula é a expressão concreta do sujeito, na qual lhe é possibilitado autonomia na subjetivação dos conteúdos e partilhá-lo sem a pressão neurótica de respostas definitivas.

Quanto à possibilidade de se dar-a-ver através da obra, é interessante reconhecer o desejo nesse processo. A falta é inerente ao humano e o nascimento o inaugura como tal, com isso, ao longo da constituição geralmente neurótica, fantasia-se como uma forma de emoldurar os desejos que derivam da falta. A obra de arte também assume certo caráter de fantasia, apesar de não se resumir a tal, mas há algo das marcas pessoais e inconscientes que acabam transbordando para a obra.

Dessa forma, retoma-se à consideração inicial da instauração da segurança na falta. Os alunos, conscientes do caráter avaliativo de suas produções, se permitem ao processo criativo na condição de que a avaliação da obra não se estende à avaliação de suas subjetividades, fantasias, desejos e, principalmente, faltas. Por ser um processo que perpassado pelo feminino e o masculino, a presença das marcas pessoais na obra é inevitável, mesmo que na esfera não simbolizável do Real. É compreensível que alunos tenham medo de “errar”, visto que uma avaliação ruim do trabalho pode transparecer como uma avaliação ao sujeito. Por isso, os momentos anteriores ao processo criativo, da segurança e confiança das funções materna e paterna pautada na relação transferencial

Erótica, são a base para que os alunos se reconheçam como sujeitos na sala de aula, responsáveis por suas criações e confiantes no Mestre.

Síntese teórica

O percurso reflexivo traçado no presente capítulo viabilizou reconhecer a tensão ímpar que promove o processo criativo em sala de aula, pelo menos sob o referencial teórico da psicanálise. Fez-se necessário considerar o processo criativo em si e sua construção pulsional e sublimatória, envoltos em processos arcaicos cuja simbolização se dá apenas através da metáfora e da concretude da obra. Também nessa investigação emergiram as estruturas psíquicas masculinas e femininas que se complementam no fazer artístico, apesar da predominância feminina e o masculino como um aporte simbolizante sublimatório. Embora seja um processo subjetivo, a obra concreta não se restringe a uma biografia do artista, revelando as convergências e os conflitos entre desejos e fantasias, a realidade social e a técnica e teoria da linguagem, além da leitura da obra acontece a partir do crivo dos espectadores. Assim, a obra artística é da ordem do enigma, uma completude indecifrável que denuncia e bordeia o vazio, sempre passível de interpretação.

Posteriormente considerou-se a Escola e o papel do professor como um equilibrista das Leis escolares e os alunos adolescentes que questionam os significantes mestres. Revelou-se um trabalho marcado pela decisão ética socrática da maiêutica, que se baseia na relação transferencial erótica do Mestre não-todo. Sem apresentar algum receituário ou caminho a se seguir como professor foi possível salientar a primazia do reconhecimento do sujeito, do professor e os alunos se legitimarem como tal, reconhecendo as marcas da falta e como isso influi no processo de autonomia desejante, a fim de responsabilizar e se tornar coautor de sua formação. Nesse processo, o professor assume sua função e responsabilidade de ensinar e educar, pelos meios que achar melhor, e confere aos alunos as ferramentas e conhecimentos para a sua aprendizagem, mas, de fato, com a elevação dos alunos a sujeitos, a destinação que se dá às contribuições do professor é de responsabilidade dos próprios.

O que leva, por fim, ao processo criativo em sala de aula, instância em que se oportuniza a emergência do sujeito. Nesse momento, em que os alunos se tornam efetivos

sujeitos e construtores de seus conhecimentos, é que se percebe o sucesso ou fracasso da relação transferencial com o mestre. O risco de mostrar-se ora Todo ou não-todo e instruir seus alunos da forma que considera melhor, autenticando-lhes lugar de fala a partir do discurso do Analista, é que instaura a segurança para que os alunos se manifestem criativamente nas suas obras. Finalmente, é um percurso complexo, mas profundamente recompensador quando se vê os alunos afincos e investidos nos processos criativos e em suas obras.

CAPÍTULO 2 – Estudos de caso de processos criativos em sala de aula

A partir das considerações teóricas do capítulo anterior, passemos à contextualização da metodologia de pesquisa baseado em estudos de caso. Para fins metodológicos, a presente pesquisa tem o caráter geral de ser qualitativa e, conforme Godoy (1995), define-se reconhecendo que determinado fenômeno pode ser melhor estudado dentro do seu contexto e a partir das perspectivas dos sujeitos nele envolvido. Com isso, a pesquisa qualitativa é bastante cabível a presente dissertação visto que foca sobre os sujeitos, alunos adolescentes, dentro do contexto, a Escola e a sala de aula, a fim de analisar o fenômeno, o processo criativo.

Quanto ao tema geral do processo criativo em sala de aula e a escassez de pesquisas sob o referencial teórico da psicanálise, especifica-se a pesquisa como exploratória cuja “principal finalidade [é] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (GIL; 1989; p. 44)”. Nesse sentido, a pesquisa exploratória possibilitou fundamentar o capítulo teórico quanto ao contexto específico do processo criativo em sala de aula, mobilizando uma investigação ampla da bibliografia disponível acerca da “Arte e Psicanálise”, “Educação e Psicanálise” e “Adolescência e Psicanálise” e, desse modo, galgar os objetivos específicos estipulados de pesquisar o processo criativo em si e o cenário escolar do ensino de adolescentes, em especial da relação professor-aluno.

A pesquisa exploratória também fomentou a ida a campo com os estudos de caso e, conforme Gil (1989) e Yin (2003), o estudo de caso é uma ferramenta bastante interessante à pesquisa exploratória devido à possibilidade de imersão no contexto junto aos sujeitos envolvidos no fenômeno da investigação. Com isso, através desse percurso exploratório que se possibilitou as reflexões teóricas, a coleta e análises dos estudos de caso.

Conforme “Estudo de caso: planejamento e método (2003)” de Robert Yin, o estudo de caso justifica-se porque a investigação aqui empreendida do processo criativo se interessa pela realidade contemporânea e está indissociável do seu contexto, a sala de aula. O autor pormenoriza que há algumas modalidades de levantamento de dados do estudo de caso e optou-se, para a presente investigação, algo próximo à observação participante na qual o pesquisador tem a possibilidade de participar ativamente do fenômeno estudado,

perceber o fenômeno do ponto de vista dos sujeitos envolvidos e gozar de certa mobilidade para manipular a situação a favor do estudo (YIN; 2003; p. 117 e 118).

Durante o período em campo, realizei os estudos de caso ocupando o cargo de professora e pude observar e participar ativamente do ambiente escolar, principalmente em sala de aula, guiada pelos pressupostos psicanalíticos discutidos no capítulo teórico. Os instrumentos de coleta de dados foram: (1) as produções artísticas dos alunos, resultados dos processos criativos; (2) a observação e intervenção pertinente ao cargo de professora nas dinâmicas em sala de aula, em especial dos processos criativos; (3) os diálogos e discussões voltados à aprendizagem; (4) as análises escritas dos alunos acerca de suas obras e processos.

Levando em consideração a multiplicidade metodológica da pesquisa qualitativa, utilizou-se o método clínico, mais especificamente o psicanalítico, e o quadro teórico da psicanálise para analisar os dados coletados. Como aponta Gil (1989), o método e o arcabouço teórico orientam os procedimentos da pesquisa e aponta que no método clínico, evidenciado e aprofundando por Freud, há uma relação estreita entre pesquisador e pesquisado na qual interessa investigar “os determinantes inconscientes do comportamento (GIL; *op. cit.*; p. 37)”. Falar em determinantes em psicanálise é delicado e um tanto contraditório, visto que leva em consideração a complexidade do sujeito e seu contexto, reconhecendo que não há determinação no seu comportamento, mas uma teia que se inter-relaciona na realidade psíquica e material da qual se pode extrair e elaborar saberes.

No entanto, Gil (1989) está certo quando comenta que há uma estreita relação entre pesquisador e pesquisado e Rosa e Domingues (2010) acentuam que “a transferência deve ser utilizada como instrumento técnico da observação e compreensão [na investigação analítica extramuros] (ROSA e DOMINGUIES; 2010; p. 185)”. Como recomenda Freud (1937), a pesquisa psicanalítica da clínica ocorre depois que se encerra o tratamento para que o analista permaneça aberto às demandas do paciente e não ao interesse de construção teórica. Já na pesquisa psicanalítica extramuros, Rosa e Domingues (2010) apontam que a demanda advém do pesquisador desde o princípio e a relação transferencial se estabelece na pressuposição do saber do sujeito de pesquisa. Desse modo, é inevitável a participação do pesquisador que analisa os significantes que contribuem de forma original ao problema da pesquisa.

Assim, a transferência instrumentalizada possibilita a análise desses significantes baseada no “contexto social e político-institucional na qual o sujeito está inserido (ROSA e DOMINGUIES; *op. cit.*; p. 186)” a fim de uma análise qualitativa do fenômeno em voga. Com base nessa recomendação, a transferência instrumentalizada fomentou a interpretação das obras dos alunos, os textos escritos, os diálogos e as observações na qual pressupus a existência de saberes passíveis de significação.

Ainda conforme Rosa e Domingues (2010) e colaborado por Dunker e Zanetti (2017), a pesquisa em psicanálise pauta-se na análise do texto, ou seja, a escrita que viabiliza a elaboração dos saberes pressupostos do sujeito pesquisado, sempre balizado pela teoria psicanalítica. Com isso, a escrita dos estudos de caso se deu a partir do método de construção, método próprio da psicanálise e elaborado por Freud em “Construções em Análise (1937)” na qual consiste em “complementar aquilo que foi esquecido [apagado] a partir dos traços que deixou atrás de si ou, mais corretamente, construí-lo (FREUD *apud* DUNKER e ZANETTI; 2011; p. 26)” e, com isso, um recurso teórico na qual se procura complementar as lacunas dos casos. Não há resposta definitiva e as construções são passíveis de revisão, mas é a intervenção teórica que possibilita amplitude na análise dos casos.

Assim, a construção é utilizada no processo de análise de pacientes e da escrita dos casos a *posteriori* e que, no momento da escrita, contribui para o fechamento da relação transferencial entre analista e analisando – aqui entre professora e aluno – e abertura científica à fundamentação das proposições do caso. Com a escrita do caso pode-se, portanto, concluir a transferência que balizou a relação entre professora e aluno e utilizar a transferência como instrumento a fim de reconhecer e interpretar os saberes; assim, desloca-se do lugar transferência de suposto saber para aquele que pressupõe o saber no outro. Com isso, a partir da construção como intervenção da teoria psicanalítica, possibilitou-se elaborar o que foi vivido e observado nos processos criativos, obras, diálogos e textos resultantes em sala de aula para elucidar o seu contexto ampliado dentro do sistema de ensino brasileiro.

Como indicam Dunker e Zanetti em “Construção e formalização de casos clínicos (2017)”, pode-se compreender a construção do caso a partir do discurso do Analista na qual o analista se coloca como outro ou trabalho e o agente é o caso e seus enigmas junto ao

interlocutor a quem dirige sua escrita. Os autores não elaboram acerca do produto/perda ou sobre a verdade oculta do discurso posto que são percebidos ao longo do processo de escrita, visto que o significante mestre (S1) emergem do próprio caso e os saberes são também específicos e evocados para sua construção.

Discurso Analítico (A): $A = \frac{a}{S2} \rightarrow \frac{\$}{S1}$

$A = \text{Cao Enigma/} \rightarrow \text{Analista/}$
 $\frac{\text{Interlocutor}}{\text{Verdade}} \quad \frac{\text{Pesquisador}}{\text{Produto}}$

Como segue nos estudos de caso, cada caso evoca uma construção teórica específica para superar seus enigmas e contam com interpretações de obras dos alunos e observações dos processos criativos, mas, inevitavelmente, algumas lacunas permanecem sem respostas. Quanto ao significante mestre, cada caso desponta uma relação particular com os sujeitos e instituições da Lei, sejam professores, a Escola e até a Família.

Antes de adentrar os estudos de caso e para fundamentar o empreendimento investigativo proposto, os estudos de caso ocorreram ao longo do ano letivo de 2017, iniciando no mês de fevereiro e finalizando em dezembro. Nesse período lecionei as disciplinas de Artes e Projeto Interdisciplinar 1 para alunos dos 6º e 7º ano do ensino fundamental II no Centro de Ensino Fundamental (CEF) 410 Norte. Os estudos de caso foram selecionados do total de oito turmas, quatro do 6º ano e quatro do 7º ano. Cada turma contava com duas aulas semanais de Artes e duas aulas semanais de Projeto Disciplinar I lecionadas pela professora de Artes em sete das oito turmas, portanto, sete turmas frequentavam quatro aulas semanais com a mesma professora.

Dentro da grade curricular, essa quantidade de encontros focados sobre as linguagens artísticas é ímpar e considerável, visto que, habitualmente reservam-se na grade curricular dois ou três encontros semanais, o que possibilitou aprofundar os conteúdos, pesquisas e produções em sala de aula.

Durante o ano letivo de 2017, o conteúdo abordado na disciplina de Artes proveu da gama de conteúdos propostos pelo Currículo em Movimento, Ensino Fundamental – Anos Finais e incluiu: Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música. Os conteúdos assim como didática de ensino e avaliação foram de livre escolha e organização por parte da professora conforme sua autonomia em sala de aula. Além disso, naquele mesmo ano, a escola possuía uma parceria com o Instituto Federal de Brasília (IFB) e recebeu alunas do PIBID de Licenciatura em Dança que lecionaram para as oito turmas dos 6º e 7º ano uma vez por

semana, prática realizada junto à professora responsável e alinhada aos conteúdos do ano para a disciplina.

Organizei o conteúdo do ano letivo da disciplina de Artes em dois projetos gerais: Cultura Indígena e Afro-brasileira para os 6º anos e Reflexões sobre a Contemporaneidade para os 7º anos. Guiada por esses projetos, os bimestres alternaram respectivamente entre as linguagens artísticas Música, Artes Plásticas e Teatro, e no quarto bimestre os alunos poderiam escolher a linguagem com a qual tiveram mais afinidade. Já a disciplina PI 1 foi cedido para o PIBID Dança de alunos de Licenciatura em Dança do IFB, assim, os alunos passaram o ano letivo também em contato com essa linguagem.

As aulas bimestrais dividiram-se em três etapas: (1) aulas teóricas baseadas em leituras coletivas, discussões na turma e em grupos e aulas expositivas junto à apreciação das linguagens específicas (áudios, imagens, vídeos, etc.); (2) aulas práticas das diferentes linguagens, como oficinas de produção vocal e instrumentos de percussão, releituras e criação de desenhos, pinturas e esculturas, oficinas de teatro e improvisação, entre outros; (3) criações artísticas na qual os alunos produziam suas obras com base nas aulas teóricas e práticas. Todas as três etapas ocorriam no espaço-tempo das aulas com materiais oferecidos pela própria escola e juntamente a isso eram organizadas em cronogramas compartilhadas com as turmas para que todos soubessem o dia de cada atividade e etapa de suas produções. Auxiliando também o trabalho, a escola dispunha de uma sala de informática da qual os alunos tinha acesso para realizar pesquisas para suas criações, parte crucial da terceira etapa de produção artística.

Ao longo do ano percebi três comportamentos em relação às aulas de Artes e que auxiliaram na escolha de 16 sujeitos para o estudo de caso, e que reduziram para os quatro sujeitos que se encontram nos casos do presente capítulo, que foram: (1) aqueles que se envolviam e apresentavam facilidade com a disciplina desde o início do ano; (2) aqueles que se envolveram gradualmente com os conteúdos e linguagens artísticas; (3) aqueles que apresentavam interesse a uma ou duas linguagens artísticas em detrimento de outra(s). Sem adentrar em especificidades quantitativas, a maior parte dos 240 alunos a quem lecionei naquele ano apresentou o segundo comportamento, uma minoria com o primeiro comportamento e, ao final do ano, uma quantidade mínima apresentaram o terceiro comportamento.

Além disso, no início do ano aproveitei para conhecer os alunos quanto às suas preferências e experiências artísticas e foram poucos os que tiveram contato com Música, Teatro e Dança aos longos de suas vidas escolares; àqueles que o tiveram foi nas Escolas Parque durante o Ensino Fundamental I ou em experiências extraclasse. Com isso, a própria percepção dos alunos do que é Arte e suas possibilidades criativas foram expandidas ao longo daquele ano com um percurso pedagógico de alfabetização artística e, como disse um aluno certa vez, “aqui na aula de Artes a gente aprende de tudo, tem música, desenho e pintura, sobre os índios, sobre afro-brasileiros, um pouco de história, e muita criação”².

Para além dos quesitos apresentados, a psicanálise inspirou uma questão pertinente para a escolha das escritas de caso considerando que o ímpeto de escrita se deve ao enigma por ele provocado. Dunker e Zanetti (2017) discutem os aspectos essenciais do caso clínico e elucidam sua formalização para a relevância da pesquisa. Concluem que o critério de escolha para a escrita “e isso parece consenso, é o caso que faz enigma” (DUNKER & ZANETTI; *op. cit.*; p. 39) por conta da complexidade das interpretações e construções do caso e para finalizar a transferência por parte do analista.

É pelo trabalho de decifração das interpretações produzidas que o analista praticante enquanto sujeito (\$) *se separa das identificações e Ideais* representados no discurso pelo significante mestre ($\$ \rightarrow S1$), e se põe numa relação livre com o significante. É aqui que localizamos a função estrutural da questão que leva um analista a escrever um caso clínico, extraindo de uma experiência particular a sua singularidade de escrita, por um lado e a sua universalidade de transmissão, por outro (IBIDEM. Grifos dos autores).

Levando em consideração esse propósito final da escrita de caso e a diferença entre uma escrita clínica e a escrita a qual empreenderei quanto à realidade escolar, propus-me a escolher os casos enigmáticos nas quais, apesar de sucesso quanto à menção escolar e realização geral durante o ano letivo em Artes, houve um resto que não pude conter nem evitar.

Os casos contêm relatos dos comportamentos dos sujeitos em sala de aula junto às análises de suas obras artísticas, processos criativos, textos escritos e observações dentro do

²A fala em questão foi dita quando os alunos do 6º ano estavam realizando uma atividade de desenho no 2º bimestre e uma aluna confessou que no ano anterior tinha medo das aulas de Artes do Ensino Fundamental II por conta de uma exigência técnica, mas que na prática não precisava ter medo nenhum porque era, nas suas palavras, “fácil”. Para corroborar com seu argumento um colega manifestou, daquela forma, sua opinião sobre as aulas até então.

ambiente escolar. Destarte, reconheço o enigma da Arte na qual não há fim para as possibilidades interpretativas e, portanto, destaco que são minhas as interpretações que seguem nos casos e na quais não furto a considerar o contexto das produções e as marcas subjetivas que os alunos dão-a-ver. Ademais, tal qual no capítulo teórico em que é preciso avaliar o cenário escolar e as relações em sala de aula que abrigam o processo criativo, nas análises evidencia-se a pertinência desse cenário e suas relações com os processos e produtos artísticos dos alunos.

Caso Renato³

Renato era um aluno considerado “fracassado”, já havia reprovado alguns anos e estava defasado em relação à faixa etária e ano escolar esperado pelo sistema de ensino brasileiro. Naquele ano se encontrava em uma turma pequena com outros alunos igualmente repetentes. A linguagem artística do primeiro bimestre foi Música e, conforme o cronograma anual, as aulas se dividiam entre aulas teóricas e oficinas práticas. Essa turma logo se apresentou ávida pela prática e muita facilidade com os instrumentos percussivos, no entanto, eram resistentes à teoria e discussões coletivas, além de muito dispersos quando não estavam efetivamente praticando música.

Apesar disso, Renato não participava com seus colegas, ora faltoso ou preferindo se excluir. Logo no primeiro bimestre do ano letivo percebi esse comportamento e, em particular, perguntei o porquê dessa postura e sua resposta foi algo como segue “Ah, professora, eu já tô reprovado mesmo.”, retruquei dizendo-lhe que estávamos ainda no início do ano, havia muita oportunidade de ser aprovado e que eu o queria participando de tudo. Renato se manteve retraído ao longo de todo aquele bimestre e, ainda que se tenha envolvido e apresentado bem seu trabalho teórico, - um seminário sobre o estilo musical RAP -, não realizou as outras atividades do bimestre e obteve uma menção baixa.

No segundo bimestre a linguagem foi Artes Plásticas, fomentada por discussões acerca das possibilidades simbólicas dessa linguagem – um dos meus objetivos também era compartilhar fomentar um vocabulário artístico com os alunos -, que se deu a partir de

³Todos os nomes apresentados doravante são fictícios a fim de preservar a identidades dos sujeitos de pesquisa.

análise de obras, considerações acerca da metalinguagem⁴, percepção subjetiva e objetiva⁵ da obra, etc. Para culminar essas discussões e práticas, lancei a questão “o que torna uma obra de arte universal?”.

Com base em referências artísticas, desde “A Última Ceia (1495–1498)” de Leonardo da Vinci, à imagem do Darth Vader de “Star Wars (1977– 983)”, enfrentamos essa discussão levantando vários aspectos que poderiam universalizar uma obra e, ao final, houve o consenso de que, além de qualquer outro elemento, o fator humano era essencial. Assim, aquilo da obra que é humana tende a estender e persistir no espaço e no tempo, seja pela temática mítica de eminência da morte como em “A Última Ceia”, seja a figura que incorpora máximo poder maligno, mas digno de redenção como Darth Vader, o aspecto humano é o que permite seu reconhecimento universal.

Posto isso, o trabalho final consistia que os alunos pintassem uma obra que poderia ser universal. A discussão que embasou essa prática foi profícua e os alunos se puseram a pintar seus sonhos e desejos, medos, angústias e propostas para o futuro, suas visões sobre o mundo, entre outros. Mais uma vez, Renato estava isolado no fundo da sala enquanto os outros faziam seus rascunhos. Chamei-o para sentar ao meu lado e conversamos sobre o trabalho e qual era o seu projeto. Ele sabia exatamente o que fazer! O respondi que já estava com o projeto pronto e ali mesmo fez seu rascunho. Cada um, ao tentar responder a questão do trabalho, se deu-a-ver na sua obra na busca de uma verdade universal, e Renato se colocou assim:

⁴ Houve o estudo específico da metalinguagem nas Artes Plásticas incluiu discussões, práticas e leituras com base no livro didático “Arte Por Toda Parte - 7º ano (2017-2019)” de Ferreira et. al. e disponibilizado pela SEEDF. Na metalinguagem a obra autoreferencia sua linguagem, ou seja, explora os limites e as possibilidades inerentes ao seu estilo. O livro didático oferece como exemplo os as histórias em quadrinhos do personagem “Clóvis” de Paulo Stocker que brinca com os quadrinhos para extrapolar sua lógica e, a partir dessa referência, os alunos produziram seus próprios quadrinhos metalinguísticos.

⁵ Levando em consideração o enigma da Arte, a obra pode ser interpretada de forma objetiva e subjetiva, sendo que a subjetividade não furta à análise mesmo que inconsciente. A leitura subjetiva, como já elaborada no capítulo teórico, concerne à transferência estabelecida com a obra na qual se pressupõe dela extrair saberes da ordem do desejo e da fantasia, ou seja, altamente subjetivo. Já uma análise objetiva considera aspectos técnicos da obra, incluindo análise de cores, linhas e formas, técnica de execução, material utilizado, entre outros, além do contexto sócio-histórico em que a obra foi realizada.



Figura 1 - Pintura de Renato. Guache sobre cartolina. Brasília, 2017.

Um coração repleto de veias no centro de uma árvore, envolto pela escuridão e sustentado pelo olhar. Lembrando a recomendação de Rivera (2000), a interpretação que segue é minha e não proponho a colocar Renato no divã, mas me embaso nas experiências em sala de aula e considero os elementos da obra como formas, proporções e as cores. No mais, interessa relacionar as reflexões teóricas ao caso, reconhecendo a interferência do feminino e do masculino no processo criativo que possibilitou a criação dessa pintura altamente simbólica, ou seja, além da simbolização sublimada das mobilizações do inconsciente também se aproxima à linha estética do Expressionismo⁶.

O ponto focal dessa pintura é um enorme coração que simula vida com suas veias, portanto, é o coração pulsante que mantém a árvore. O coração é uma simbologia também bastante direta às emoções e à força e aqui, com suas dimensões expandidas, sustenta um corpo fértil, sólido e robusto, a própria árvore. Mesmo envolta na escuridão, ela tem um

⁶ O Expressionismo foi um movimento proeminente nas Artes Plásticas do início do século XX tendo como maior renome Edvard Munch (1863-1944) e o pré-expressionista Vincent Van Gogh (1853-1890). Suas características gerais são cores fortes e marcadas e pinceladas bruscas e seu nome se deve às obras figurarem imagens que advêm da subjetividade do artista, ou seja, expressões daquele que pinta. Para mais informações recomendo o livro “O Expressionismo” de J. Guinsburg (GUINBURG; J. *O Expressionismo*. Ed. Perspectiva; São Paulo, 2000). Não trabalhei o expressionismo com os alunos do 7º ano de 2017, assim não considero que tenha sido proposital essa aproximação à linha estética, mas a reconheço através da análise simbólica da obra dentro do contexto escolar e experiências do aluno.

olhar cauteloso, talvez mareado, que tudo vê. A árvore sabe que está na escuridão, sabe que está sozinha, e mesmo assim persiste em crescer e viver, mesmo que ninguém a veja. Renato era um desses rapazes que poucos veem: repetente, negro, pobre, rebelde e desanimado com o sistema, o aluno “fracassado” que muitos botam para fora de sala e poucos se preocupam em ver. No entanto, quando foi visto, já tinha em si a criatividade e potência para, nesse caso, criar.

Ele trabalhou com afinco em sua pintura e continuou assim nos dois bimestres seguintes, direcionando até seus colegas de grupos a terem o mesmo envolvimento com as atividades. Ao fim do ano sua profecia se realizou, Renato realmente reprovou, mas definitivamente não em Artes.

Os enigmas desse caso foram consideráveis. O primeiro impasse foi possibilitar algum tipo de vínculo com esse jovem para inseri-lo na dinâmica das aulas. Demorei pouco mais de um bimestre para realizar essa façanha e, com o relato acima, transparece como uma investida tranquila, mas a verdade é que foi um processo que exigiu criatividade estratégica para superar o distanciamento e desânimo do aluno. Ele nunca apresentou um comportamento desrespeitoso ou incivilizado como a violência apresentada na pesquisa de Fontes (2010), o desafio foi lidar com o distanciamento. Dentre os 240 alunos a quem lecionei aquele ano, o seu comportamento não foi exclusivo, mas foi o mais evidente; os outros que apresentavam semelhanças foram integrados com as oficinas práticas e/ou com formação de amizades nas turmas.

Para integrar Renato, primeiro aceitei o fracasso do meu sucesso com os outros, aceitei o vazio de sua ausência proposital e então empreendi em superá-la. Chamava-o pelo nome para interagir nas dinâmicas, passava em sua mesa para acompanhar as atividades, convidava-o às leituras, mas, apesar de participar momentaneamente, logo sumia por entre os colegas. Também precisava dividir minha atenção entre as outras vinte demandas da sala, então Renato conseguiu passar despercebido e, assim, denunciar minhas próprias faltas.

Apenas no contato próximo e afastado do olhar dos colegas que foi possível superar esse vazio. Não havia dúvidas sobre a atividade ou incertezas quanto ao seu projeto artístico, o seu isolamento não era porque não sabia o que fazer, mas por não se sentir visto ou reconhecido, e, possivelmente por conta de suas reprovações, não via propósito em

realizar as atividades e muito menos na escola. No entanto, uma conversa rápida e sem julgo estético sobre seu projeto foi o necessário para incluí-lo na dinâmica da turma e atizar seu empenho erótico nas atividades. Passei a aplicar essa mesma estratégia com outros alunos, cada qual com suas especificidades e se apresentou uma ferramenta potente na qual pude estabelecer vínculos que fortaleciam a relação transferencial, mesmo que poucos os momentos que pude pô-la em prática.

Esse caso revela os efeitos da igualação massificada do sistema de ensino que desemboca na assujeição de seus alunos e membros desse sistema, como professores, coordenadores, diretores, etc. A Escola é um ambiente muito próprio da adolescência e onde se efetiva maior parte do laço social que, conforme Coutinho (2009), organiza-se a partir das relações fraternais entre os pares com uma combinação ambivalente entre idealização e identificação. A formação desses grupos e a relação transferencial que se estabelece principalmente com os professores sustentam a constituição da singularidade dos sujeitos durante a adolescência, no entanto, quando não há esse processo de idealização e identificação, dificulta-se a reedição do Édipo e impede “que se efetue a passagem da Lei ao regulamento” (ASSOUN *apud* COUTINHO; 2009; p. 133). Dessa forma, o processo de assujeição sofrida por Renato que o distanciou de seus pares iniciais ao longo de suas reprovações e o isolou do laço social pertinente da Escola, evidenciou um comportamento repetitivo da pulsão de morte de isolamento e desânimo.

A estratégia abordada para sua reintegração corrobora com as considerações acerca das funções maternas e paternas em sala de aula, visto que o acolhi através da linguagem tal a qual a função materna que opera para inserir na estrutura simbólica, e calcada na interdição da função paterna da exigência de produção criativa e independente. Dessa forma, o diálogo se deu ancorado nas requisições do simbólico escolar, atravessados pela Lei daquela instituição, mas sem a imposição do “certo” ou “errado” da atividade em questão. Com isso, Renato confrontou o seu próprio vazio quanto ao seu lugar e postura naquela instituição, mesmo que inconscientemente, e pôde produzir uma obra concreta e simbolicamente reveladora.

Especificamente no CEF 410 Norte havia uma preocupação clara por parte da gestão e dos professores em integrar os alunos que apresentassem dificuldade em se ajustar aos ideais esperados pelo sistema, seja ela qual fosse, e, pelo menos durante as reuniões

pedagógicas, havia uma sobriedade evidente quanto aos procedimentos possíveis para a reintegração desses sujeitos, incluindo reuniões com os pais, encaminhamento para psicólogos e afins, propostas para as aulas, entre outros. No entanto, não posso comentar sobre as práticas de cada colega docente visto a importância do imperativo da autonomia do professor em sala de aula e o pouco que comentavam sobre suas práticas individuais. O que é possível concluir do caso do Renato é que, por mais que tenha ocorrido uma transformação da sua postura nas aulas de Artes e obteve uma aprovação exitosa, esse não foi o caso com outras matérias. O resto que ficou e denunciou as barreiras (\$), da escola e minha, por não poder “salvá-lo” da estatística de reprovação escolar de 2017.

Caso Brenda

Brenda era uma aluna considerada exemplar, esforçada e proativa, bastante ajustadas às exigências da escola e suas disciplinas. Além disso, era comunicativa e tinha tendência a assumir o controle ou a liderança das atividades e trabalhos em grupo. Já no seu segundo ano naquela escola e ajustada à faixa etária de seu ano letivo, integrava um grupo de amigos que aparentava familiaridade e conforto.

Desde as primeiras atividades do ano, Brenda possuía um reconhecimento aguçado de suas obrigações perante as Leis escolares e expressava as exigências de casa por menções exitosas. Assim, a clareza do ideal-do-eu simbólico impulsionavam suas ações na escola e, principalmente no primeiro semestre, suas produções artísticas foram bastante apreciadas pelos colegas da turma. Com uma inclinação marcada ao “dever”, Brenda se utilizou bastante desta palavra tanto nas produções artísticas quanto em suas reflexões, apresentando um comportamento transferencial bastante sedutor à figura do Mestre amado.

O tema do trabalho teórico-prático do primeiro bimestre do ano letivo de 2017, dedicado à Música, do grupo de Brenda foi o estilo musical Samba, cujas apresentações foram exitosas e reconhecidas pela turma. O trabalho teórico consistia no levantamento histórico e formal do Samba, apresentando suas origens, influências, formas composicionais, instrumentos e afins. Já a prática consistia na composição de uma música, com ou sem letra, dentro do estilo musical do trabalho teórico, e partir do tema geral “Vida”. O tema foi discutido com a turma quanto a suas possibilidades, alguns grupos

optando por falar sobre a vida de forma geral, outros por falar sobre a vida escolar, ou até interesses que compartilhavam entre si. Durante as aulas práticas e teóricas, prévio à solicitação do trabalho final, optei por trabalhar partitura de uma perspectiva mais instrumental que formal, assim, apesar de apresentar um pouco da partitura formal, o foco foi sobre o propósito da partitura para delimitar os momentos e a simultaneidade dos instrumentos e/ou vozes. Com isso, a grafia utilizada nas partituras dos trabalhos foi livre, dependendo de uma exposição clara e legendada. Segue a partitura e letra da música do grupo de Brenda:

Trabalho de letras

Deveria ser assim

palma 1º neg
viola 2º neg
pandeiro palma pite

Cada criança deveria estudar

Cada adolescente deveria ter mais juízo

Cada adulto deveria se importar mais com a vida

FORONI

Figura 2 - Partitura Musical de Brenda e grupo 1. Brasília, 2017.

Cada Idoso deveria se preocupar mais com a sua saúde

Crianças

Saúde

Crianças

Vida

Juízo

Figura 3 - Partitura Musical de Brenda e grupo 2. Brasília, 2017.

Apesar de algumas questões mais formais, como a presença de sons na legenda que não se encontram na partitura, houve um cuidado com a apresentação do trabalho e a execução foi conforme o proposto, além de esteticamente agradável. No entanto o que chama atenção é a presença central do termo “dever” desde o título da música “Deveria ser assim”. Nessa composição a vida foi tratada sob o imperativo da Lei quanto ao esperado por cada faixa etária, inclusive até a ideia de “viver”, atrelado especificamente ao adulto,

adquiriu caráter de obrigatoriedade. A música sugere um direcionamento ao ideal-do-eu, revelando o fracasso de cada fase da vida em relação àquilo que “deveria” ser.

Novamente Coutinho (2009) esclarece que a adolescência é o período crucial da saída da percepção narcísica do eu-ideal infantil, um ideal imaginário na qual o bebê se assume como falo da mãe, para reconhecer-se castrado e em busca de ser aquilo que os pais esperam dele, o ideal-do-eu simbólico que luta eroticamente por superar suas faltas. No adolescente há uma reedição desse período edípico, agora dentro das novas demandas sociais vividas nessa fase. Assim, a repetição do “deveria ser” aponta para uma expressão do desejo por ocupar esse ideal-do-eu. Gutierrez (2003) colabora ao localizar essa reedição do adolescente no ambiente escolar, posicionando o professor como o ideal-do-eu coletivo de seus alunos, ou seja, na visão dos alunos ele representa o que deveria ser.

Além do professor outras figuras assumem esse estatuto de ideal coletivo, incluindo entre os próprios alunos, como nas eleições de representantes. Logo no início do ano ocorrem essas eleições internas para que cada turma tenha um representante, vice-representante e suplente. As responsabilidades são, entre outras, manter um diário de atividades da turma, auxiliar o professor com pequenas demandas na sala de aula, reunir e levar questões da turma ao professor representante, etc. O momento da eleição é coordenado pela orientadora educacional que evidencia que os eleitos devem ser responsáveis para assumir essas funções, evocando o ideário coletivo da turma para esse fim. No ano do estudo de caso, Brenda foi eleita como representante e, mesmo imperceptível no início do ano, ser eleita por seus pares como representante coletivo do ideal-do-eu possivelmente a retornou ao estágio narcísico do eu-ideal imaginário, acarretando alguns percalços na segunda metade do ano.

Apesar de continuar realizando suas atividades com o mesmo afinco, no segundo semestre Brenda viveu uma série de impasses dentro de seu grupo de amigos, queixas que foram levadas a mim em diferentes momentos e cujas resoluções não foram tranquilas. A maior queixa apresentada era de que Brenda queria assumir a liderança e “mandar” no grupo, no outro lado, em sua defesa Brenda declarava que o grupo não apresentava interesse nas atividades e que “fez tudo praticamente só⁷”. Na metade do terceiro bimestre o

⁷Parte do trabalho do terceiro bimestre incluída uma análise do trabalho quanto ao processo criativo, envolvimento do grupo e próprio e na análise de Brenda consta essa afirmativa.

grupo se dissolveu e Brenda teve de integrar outro grupo, uma ferida narcísica vingada na sua avaliação do seu grupo inicial.

Nesse momento despontou o primeiro enigma desse caso, os alunos apresentaram um problema da qual não fui capaz de responder, pelo menos não satisfatoriamente para todos. A ferida narcísica de Brenda também foi minha. Orientei para que tivessem diálogos claros e expusessem o que sentiam com o comportamento um dos outros; também indaguei sobre o aproveitamento do tempo e acerca da divisão de tarefas, cada um com uma desculpa ou defesa; por fim, recomendei que não desfizessem o grupo por falta de tempo e que aproveitassem as últimas aulas para aprimorar o trabalho. Como não satisfiz suas demandas, o grupo se dividiu.

Ao final do terceiro bimestre todos apresentaram suas cenas – a linguagem do terceiro bimestre era Teatro -, mas a questão não se resolveu e no bimestre seguinte foi agravada. Além dos embates por liderança, havia um desânimo generalizado na turma por conta do fim do ano e Brenda já estava aprovada no ano escolar, não havia propósito para direcionar sua libido às atividades da escola. Apesar dos esforços iniciais para novamente formar o grupo, o desgaste das discussões e o fim do ano letivo foram mais fortes que as exigências escolares e Brenda não apresentou o trabalho final. O enigma desse caso não foi a ausência do trabalho em si, mas a identificação de Brenda ao narcisismo secundário e retorno ao primário. De fato, os pares realizaram a tarefa de castração, questionando esse lugar imaginário eu-ideal na qual Brenda havia se colocado, mobilizando uma reedição de Édipo que naquele momento ainda estava em andamento, e o ano finalizou sem uma resolução.

O que se percebe nesse caso é a ilusão do falo, seja de possuir ou ser, frente ao ideário social da Escola. O registro neurótico de Brenda se evidenciou através de seus esforços criativos para realizar as atividades e alcançar o ideal-de-eu e, por assumir bem esses ideais, a sua turma também a viu como ideário coletivo. No entanto, Brenda se negava a reconhecer a própria falta, mascarando-a com um senso de “dever” imperativo. Quando se propunha a olhar suas faltas, logo as acobertava com uma rejeição fálica, como, por exemplo, a música na qual, sob sua perspectiva, as faltas de cada faixa etária deveriam ser resolvidas a favor de uma representação fálica socialmente aceita. Suas reflexões sobre sua pintura do segundo semestre também foram marcadas pelo senso de dever.



Figura 4 - Pintura de Brenda. Guache sobre Cartolina. Brasília, 2017.

1. O que?

Eu desenhei uma menina, que ao mesmo tempo *fugia*, que não sabia ser ela mesma, que queria apenas refletir.

2. Por quê?

Para lembrarmos do que fizemos, e refletir se fizemos o bem.

3. Para que?

Pois não pensamos nas consequências que aquela palavra podia dar. “Às vezes falamos algo que não *deveríamos* falar, choramos por algo que não *deveríamos* chorar, sabe porquê? Pois amamos alguém que não *deveríamos* amar...”(Análise de Brenda sobre sua pintura. Grifos meus).

Brenda figura em sua obra uma estrada que atravessa uma floresta e uma menina de costas com sua mochila que parece estar em movimento. A perspectiva da obra aponta para a infinitude da direção na qual a personagem caminha. Ela está sozinha, talvez perdida, talvez fugindo, e contempla o caminho vazio à sua frente. O foco da pintura não é necessariamente a personagem, que não está centralizada e não podemos ver sua face, além de pequena em relação ao ambiente, mas sua ação de ir para algum lugar bastante longe. Na sua análise comenta que a personagem “*fugia*, que não sabia ser ela mesma, que queria apenas refletir” e pode-se associar aos conflitos de Brenda entre o ideal que deseja ocupar e

⁸Texto na pintura de Brenda: “Não importa onde estamos nossa mente é nosso lar...”

sua própria precariedade da ordem do humano. No narcisismo primário original, o bebê acreditar ser o eu-ideal porque o Outro o nomeia como tal, mas ele mesmo é frágil e fragmentado; assim também Brenda vivia a edição do narcisismo, sendo nomeada pelos outros de ideal e conflitando com sua fragmentação. Com isso, pode-se ler a pintura como um percurso de reorganização de seu narcisismo, entre o *deveria* e a *fuga*, na qual se instaura o vazio elucidado no percurso muito particular que só a ela é dada a possibilidade de ver, viver e reorganizar.

A partir da leitura das produções artísticas e seu comportamento, Brenda revela, possivelmente sem uma percepção inteiramente consciente, que até seus confrontos com a falta são marcadas pelo imperativo fálico de negação e fuga, com um movimento sofrido e solitário de aceitação do vazio a favor de soluções criativas. Vemos aqui o horror ao vazio e ao feminino que se esforça em possuir o falo, e posteriormente sê-lo, a fim de se proteger ilusoriamente da falta; assim, a análise que faz da própria pintura é marcada pelo conflito em que o desejo de ser ideal esbarra no Real. A Escola favorece esse comportamento com a ênfase sobre as menções escolares e o representante ideal-do-eu, juntamente à incapacidade de lidar com os conflitos instaurados pela obsessão neurótica pelo falo. Por fim, o caso ficou em aberto com o eu-ideal de Brenda castrado por seus pares e por minha própria incapacidade de lidar com a situação, talvez promovendo uma reestruturação do ideal-do-eu para o ano escolar seguinte.

Caso Fábio

O caso Fábio tem seu foco maior sobre as particularidades do processo e produção artística que sua postura em sala de aula. De modo geral, Fábio era um bom aluno e adequado à faixa etária do ano letivo, bem-quisto pelos professores, com boas notas e bom relacionamento com os colegas. Ele também era um aluno tranquilo, esforçava-se para realizar as atividades e obter boas menções, mas não tinha problema em reconhecer suas limitações, às vezes deixando atividades incompletas para realizar depois de sanar suas dúvidas.

Para além de sua vida escolar, Fábio produzia músicas, vídeos, desenhos, HQs, entre outros, a partir de mídias tecnológicas e publicava suas obras em redes sociais. Logo

nas primeiras aulas me apresentou seu canal no *Youtube* com produções audiovisuais muito próximas aos “memes” e quadrinhos como *Cyanide & Happiness*⁹, muito populares, produzidos e reproduzidos na internet. Desse modo, o processo criativo e a produção artística de Fábio, dentro e fora da escola, estavam atravessados pela contemporaneidade das mídias das redes sociais na qual estava inserido, ativo e passivamente.

Em sua pesquisa, Felipe Aristimuño (2014) investiga os “memes” como uma ferramenta possível para o ensino de Artes na escola, levando em consideração a questão da inclusão digital, a sua constante mutação e sua definição como linguagem, além dos desafios de seu uso na sala de aula.

O meme da internet, uma entidade de informação digital criada e propagada em escala global nas mídias sociais, é aqui pensado a partir de sua linguagem ao mesmo tempo global e local, capaz de romper fronteiras sem perder a habilidade de conservar e criar características específicas de grupos, forjando identidades contemporâneas (ARISTIMUÑO; 2014; p. 02).

O autor prossegue descrevendo o processo de produção e reprodução dos “memes” que, por habitar e ter sua gênese nas mídias sociais, não possui autoria fixa e está sempre disponível para mutação, assim é uma linguagem viva que permite a qualquer usuário das redes sociais ativamente criar, compartilhar e alterar. Os “memes” integram a internet desde o início da década de 2010 e se tornou uma forma de comentário, normalmente visual, muitas vezes de um humor sombrio, irônico ou sarcástico. Utilizam de eventos, pinturas, programas de tv, filmes e afins para comentar sobre a realidade global ou local e se aproxima às apropriações dadaístas de Duchamp¹⁰.

Com base nessas considerações, retomo ao caso Fábio e sua produção que, apesar da influência direta da cultura popular contemporânea, como os “memes”, é própria e singular, fornecendo leituras da sua contemporaneidade digital. Desse modo, suas criações em sala de aula se inspiravam não somente nos conteúdos, reflexões e discussões das aulas, mas pelo mundo digital da qual participava. Com isso, Fábio deu um passo além do que já é

⁹HQs do *Cyanide & Happiness* disponível em: <http://explosm.net/> Último acesso em 15 de janeiro de 2019. Vídeos do *Cyanide & Happiness* disponível em: <https://www.youtube.com/user/ExplosmEntertainment> Último acesso em 15 de janeiro de 2019.

¹⁰A pintura L.H.O.O.Q. (1919) é uma das obras icônicas do movimento de reapropriação de Duchamp, na qual pinta um bigode e dessacraliza a “Mona Lisa (1503-1506)” de Leonardo da Vinci. Diferente dos “memes”, e Rivera (2005) esclarece, o intuito de Duchamp era questionar o estatuto fetichista que as obras de Artes passaram a ocupar dentro dos círculos abastados e colecionadores de obras, denunciando o caráter objetual das produções artísticas consideradas clássicas.

comum do “meme” de mimese ativa, a inseriu no seu processo criativo particular e a integrou às produções em sala de aula a partir do refinamento técnico e os estudos e reflexões sobre as linguagens artísticas.

Outros alunos também trouxeram para suas obras elementos dessa contemporaneidade digital, mas muito mais como uma figuração dos “memes” para a obra do que uma releitura, enquanto que as produções de Fábio tinham caráter antropofágico. Foi possível acompanhar o desenvolvimento dessa simbiose da linguagem digital às linguagens artísticas, na qual os elementos da cultura popular não eram só uma referência humorística, mas integrante como um comentário da própria contemporaneidade.

Segue a pintura Fábio, realizada com intuito de criar uma obra de arte universal, trabalho final do segundo bimestre do 7º ano.

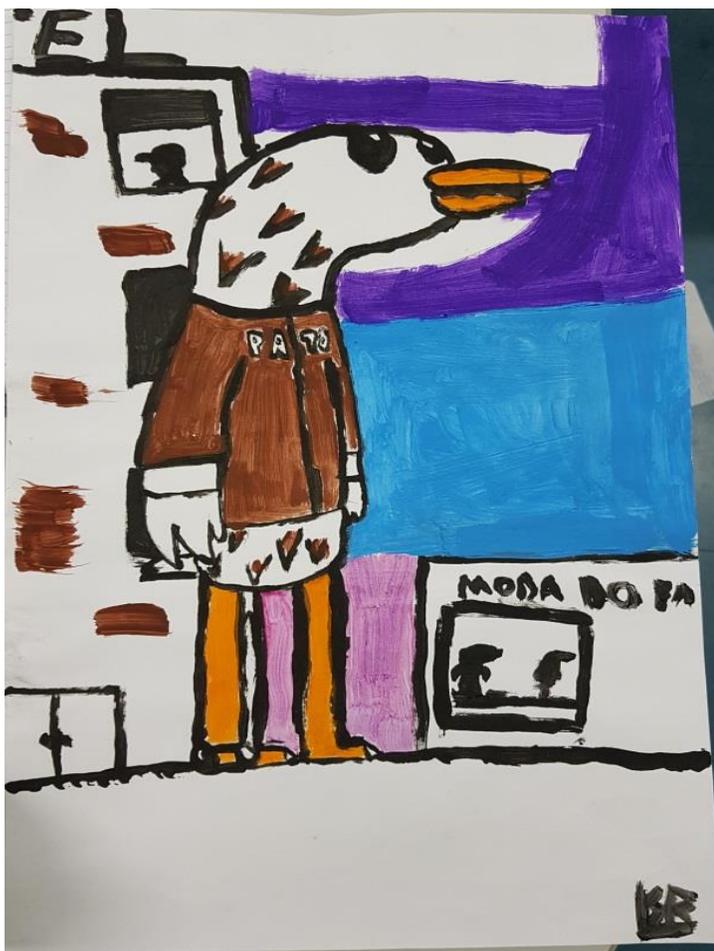


Figura 5. -Pintura de Fábio. Guache sobre cartolina. Brasília, 2017.

- a) O que?
Um pato humanoide que está passando dramaticamente após sair da loja “Moda do Pato” (ou “Moda do Pa” canto inferior direito),

indo pro hotel, onde seu amigo está esperando para jogar videogames. Seu amigo está observando o pato na janela do seu quarto.

b) Por que?

Porque eu quero que as pessoas gostem mais de patos, e que conheçam mais o VAPORWAVE (o fundo é igual o estilo disso, que é dos anos 80).

c) Para que?

Para verem como seria um dos milhares de mundos que o [Fábio] pode imaginar, principalmente um dos loucos e sem noção (Análise de Fábio sobre sua própria pintura).

O que se percebe da pintura é que o personagem principal é um pato humanoide, explicado pelo próprio Fábio, mas seu amigo parece ser humano, pelo menos sua silhueta não possui nenhum traço de forma animal, o que remete a desenhos animados como “Apenas Um Show (2009 – 2017)”, “Hora da Aventura (2010 – 2018)”, “BoJack Horseman (2014 – presente)” e “Rick e Morty (2013 – presente)”, os dois primeiros são voltados ao público infanto-juvenil e passam em canais de TV paga, enquanto os outros dois são voltados a um público adulto e estão disponíveis em canais de *streaming* como *Netflix*, ou no próprio *Youtube*. Esses programas têm algumas características em comum, mas a mais marcante é a presença de personagens humanos e animais humanoides que interagem sem nenhum estranhamento, vivendo suas vidas conforme os limites ou falta deles em seus universos animados. Assim, como na pintura de Fábio, um pato humanoide poderia tranquilamente ser amigo de um rapaz humano e os dois se encontrarem para jogar *videogames*, mas também poderia ter uma loja específica para patos devido às suas particularidades físicas.

Quando Fábio escreve que o propósito de sua obra é “para verem como seria um dos milhares de mundos que o [Fábio] pode imaginar, principalmente um dos loucos e sem noção”, ele revela sua intimidade com a própria contemporaneidade midiática, seja na *internet*, na TV ou no meio termo que são os *streamings*. Muitas das produções de entretenimento contemporâneo, em especial as comercializadas e divulgadas de forma massiva por meio desses veículos de comunicação, tem caminhado para uma expressão mais surrealista e até dadaísta. Há aí um uso proposital das linguagens, afinal é possível criar diversas realidades dentro das artes, para a criação desses desenhos que extrapolam o ancoramento na realidade, mas mantendo uma coerência tal que se tornam imersivas e críveis. Não entrarei em elocubrações se esses desenhos são fruto das interações e

propagações da internet e dos “memes” ou vice-versa, mas o que é possível delinear é que a liberdade criativa propiciada pela era digital está influenciando as produções criativas e artísticas e observar isso nos trabalhos de Artes de um nativo digital é no mínimo interessante. O próprio se encontra imerso de tal forma que a sua perspectiva de “realidades sem noção” está de acordo com as diversas criadas e divulgadas nos meios de comunicação da cultura popular digital.

Mas quais são as leituras que se pode fazer da contemporaneidade nas obras de Fábio? Levando em consideração o aspecto enigmático próprio da obra de Arte e o seu atravessamento pelo Real, não há garantias de que essa leitura seja o intento do aluno, mas suas produções são explicitamente influenciadas pelas mídias de seu tempo que em si também têm muito que falar.

Desconsiderando brevemente a descrição de Fábio, sua pintura apresenta o seu personagem principal em um destaque exagerado na cidade de concreto e cujas cores provem de um céu colorido em blocos e, por outro lado, o pato e sua roupa têm uma coloração mais habitual, um pato branco com patas alaranjadas e uma jaqueta marrom. Os prédios, a cidade e seu habitante estão em preto e branco. Não há natureza na pintura, apenas concreto, e a relação entre o pato e a figura no prédio é incerta, à distância, num ato de observação silenciosa. Mesmo com o comentário de Fábio, vemos que a relação amistosa entre os dois está em espera, antecedida por uma compra, para depois desfrutar do entretenimento do *videogame*. A expressão do pato é tranquila, quase ingênua, com seus olhos grandes na proporção de uma feição infantil em um corpo adulto ou, mais provavelmente, adolescente.

Sem entrar em julgamentos acerca dos entretenimentos preferidos pelos adolescentes contemporâneos, o *videogame*, a TV, a internet e os dispositivos eletrônicos são, em geral, os mais comuns e desejados. Fábio me confidenciou que os prefere radicalmente às atividades físicas, inclusive uma disciplina que não gostava na escola. Sua preferência pessoal espelha a de muitos adolescentes da mesma idade. Assim, uma paisagem sem natureza ou necessidade de espaços amplos ao ar livre não parece estranha à sua narrativa pessoal.

No entanto, entre literalmente uma atividade e outra, o pato espera e contempla e na sua contemplação está só. Em seu artigo “Articulações entre psicanálise e a arte na

atualidade (2016)” Thais Correia traz uma leitura preocupante quanto à relação entre o humano e a era digital e que o constante bombardeio de informação, a comunicação incessante e o palco narcísico que as mídias proporcionam isolam o ser humano das possibilidades de contemplação, silêncios, ou uma ingênua admiração do pôr do sol. Talvez o pato esteja fazendo exatamente isso, exercitando o respiro entre as demandas de consumo e entretenimento.

Essa atitude de espera está em oposição às propagandas nos exemplos anteriormente listados dos desenhos animados e “memes” que, em concordância com a análise de Correia (2016), estão sempre em movimento. Desse modo, na sua leitura da contemporaneidade, Fábio vai além das suas referências e inclui o desejo de contemplar. Mas não é uma espera tranquila, o pato é pressionado pela realidade do consumo e assim que virar para o hotel esse breve suspiro se dispersa e mergulha novamente no turbilhão contemporâneo.

Outra obra de Fábio que chamou atenção foi um vídeo chamado “A Arte é Linguagem”. Em uma das aulas, com base na sugestão do livro didático, discutimos coletivamente e depois em pequenos grupos essa frase quanto à sua veracidade, o que é linguagem, o que é arte, como que a arte poderia ser linguagem e outras questões que surgiram ao longo da discussão. Foi uma aula inteira dedicada a essas reflexões e, ao final, propus que cada um criasse uma obra artística de qualquer linguagem artística a partir das discussões da aula. Fábio produziu um vídeo que poderia ser caracterizado como estranho dentro da concepção freudiana (1919). A imagem do vídeo é simples e feita no *paint* com a estética muito parecida com a das tirinhas do *Cyanide & Happiness*, como segue:



Figura 6. - Imagem do Vídeo de Fábio. Desenho realizado no programa *Paint*. Brasília, 2017.

O vídeo tem duração de dois minutos e inicia com Fábio falando de forma ritmada “A arte é linguagem”, única frase que se repete ao longo de praticamente todo o vídeo. Aos poucos, junto da fala, acrescenta instrumentos eletrônicos: primeiro uma batida eletrônica simples, depois uma bateria, depois outra batida eletrônica um pouco mais elaborada. No segundo 00:33 o som para e então diz “Uuurh, por que a galinha atravessou a rua? Porque a arte é linguagem” e então sua construção inicial retoma, até que, no segundo 00:55, se deforma por 50 segundos travando no artigo “A” e com uma batida eletrônica diferente. No minuto 01:00 novamente sua construção inicial retoma. No minuto 01:47 a batida eletrônica novamente muda, mas a frase “a arte é linguagem” se mantém e no minuto 01:57 a imagem troca por 01 segundo para uma foto estourada de uma 3x4 do Fábio. Depois o vídeo finaliza. Os recursos de Fábio são próprios da era digital, bastante simples em termos de recurso tecnológico, mas expressivos dentro do seu propósito.

O maior elemento de estranheza do vídeo foi a repetição da frase “a arte é linguagem” cujo sentido vai se perdendo nas repetições até tornar-se uma razão para uma galinha atravessar a rua e depois se deformar em um único artigo. Ao longo do vídeo, majoritariamente auditivo, Fábio deforma e repete a ponto de transformar o familiar (*heimlich*) “a arte é linguagem” em um estranho (*unheimlich*) duplo da discussão em sala de aula, uma discussão repleta de possibilidades, conceitos e trocas. Sua obra estranha experimenta os limites da discussão realizada em sala, uma leitura quase metalinguística da ideia da arte como linguagem e, com isso, revela o vazio a que a Arte se propõe envolver. Sua estranheza deforma a frase e a discussão que a embasou a ponto de perder seu sentido, com isso é possível entrever o vazio inerente ao desejo de simbolizar e da pulsão de criação.

Fábio produziu outras obras em sala de aula em grupo e individualmente, mas os exemplos acima citados bastam para a análise desse adolescente cuja veia experimental no campo artística, atrelado às suas influências e releituras contemporâneas e fomentada por um ano de formação técnica e reflexiva nas aulas de artes, apontam para um futuro artístico complexo e provocador, caso opte por esse caminho.

Caso Murilo

Murilo foi um dos casos mais complexos devido à sua relação conturbada com a escola como um todo. Ingressou no 6º ano de ensino fundamental em 2017 portando um laudo de Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC) e com um histórico de relações conflituosas em escolas anteriores, Classe e Parque.

Apesar da sua fala gaguejada e dificuldade auditiva, Murilo iniciou o ano participando bem das aulas e demonstrando interesse acerca das culturas indígenas e afro-brasileiras, projeto que estipulei para trabalhar ao longo de todo o ano de 2017 com as turmas do 6º ano. Murilo interagia pouco com os colegas e se encontrava em uma turma agitada na qual assumi uma postura majoritária de função paterna de interdição e Lei, mas sempre pautada no diálogo e franca exposição dos motivos de minha postura.

Na metade do primeiro bimestre, após conteúdos práticos e teóricos sobre Música indígena e afro-brasileira, pontuada através de aulas expositivas, apreciação de áudios e vídeos e experimentação com instrumentos percussivos, expus à turma o trabalho do bimestre que seria apresentado em duas partes: um seminário teórico e uma apresentação musical. A turma se dividiu em grupos de até quatro integrantes e os temas, estilos musicais afro-brasileiros ou tribos indígenas, seriam distribuídos em forma de sorteio. Todo o trabalho, incluindo pesquisa e processo criativo, foi realizado na escola no período da aula com acesso à sala de informática e colaboração da professora responsável pela sala.

Murilo optou por realizar sozinho seu trabalho, alegando que não se dava bem com nenhum de seus colegas. Adverti acerca das exigências do trabalho e que poderia ser melhor fazê-lo em grupo, mas Murilo argumentou que um grupo o atrapalharia. Respeitei seu desejo e forneci subsídio necessário para tal, como para todos os outros alunos e grupos.

Conforme o cronograma estipulado, no dia da apresentação dos seminários, Murilo optou por apresentar por último e quando foi apresentar, se frustrou pela insistência da gagueira e se desconcentrava com seu nervosismo. Por fim, insatisfeito com a situação, desistiu de apresentar e logo em seguida o sinal tocou. Fiquei na sala com ele depois que os outros alunos saíram para o intervalo e Murilo conseguiu me apresentar seu trabalho. Ele apresentou um bom trabalho, incluindo os aspectos solicitados acerca da música, além de

curiosidades sobre sua tribo sorteado, os Pankararus. Disse-lhe que não precisava ter ficado nervoso porque seu trabalho estava muito bom e ele me agradeceu pela paciência.

A segunda parte do trabalho, a apresentação musical, Murilo me entregou pré-gravada; não havia nenhum problema nisso, inclusive quando orientei à produção do trabalho ofertei essa possibilidade à turma. Criou sua música com o auxílio dos pais que tocam instrumentos e têm boa noção musical e o resultado foi esteticamente agradável, no entanto, não soube me dizer exatamente qual foi o nível de interferência dos pais e o seu próprio envolvimento no processo criativo. Segue o livreto entregue da letra da música.

CHAMADO		<i>Passarin do tamarin</i>	<i>Eia na!</i>
<i>A abelha avoa</i>		<i>Passarin do pé do milho</i>	<i>Eia na!</i>
<i>Pra ver encantado</i>		<i>Num canta 'papunche'</i>	<i>Eia na!</i>
<i>A bor'beta avoa</i>			
<i>Ah!</i>		<i>Voltou papo vazio</i>	<i>Eia na!</i>
		<i>Pra ver nós, Tupã</i>	<i>Eia na!</i>
REFRÃO		<i>Mas eis, tupi</i>	<i>Eia na!</i>
<i>Passarin tá cantando</i>	Sem coro	<i>Perdeu na rede, avoa</i>	<i>Eia na!</i>
<i>Passarin tá cantando</i>	Sem coro	<i>Tá na rede, a rede eu vi</i>	<i>Eia na!</i>
<i>Passarin tá cantando</i>	Sem coro	<i>Perdeu na rede avoou</i>	<i>Eia na!</i>
<i>Passarin tá cantando</i>	Sem coro		
<i>Mas o passarim</i>	<i>Eia na!</i>	CHAMADO	Sem coro
<i>Passarin do tamarin</i>	<i>Eia na!</i>	(Vocalização)	
<i>Mas o passarim</i>	<i>Eia na!</i>	IMPROVISO (até o final)	
<i>Num negue nada a mim</i>	<i>Eia na!</i>	(Tá na rede, a rede eu vi)	<i>Eia na!</i>
<i>Passarin do bebedor</i>	<i>Eia na!</i>	Perdeu na rede avoou)	<i>Eia na!</i>

Figura 7. - Parte interna do livreto "Toante do Passarin*" de Murilo. 2017.

Sua música é composta por tambor, chocalho e voz principal, do Murilo, e coro, sua família. O tambor é utilizado apenas no início, com uma batida acelerada para preparar a música. Em seguida o chocalho dita o ritmo 4/4 da música que a voz principal e o coro acompanham. Finaliza com distorções eletrônicas e o tambor repete sua batida do início. A música é inspirada nos cantos dos Pankararus e homenageia a natureza, mas ao final possui efeitos eletrônicos, que apresentam interferência direta de Murilo que se interessa pela produção de efeitos em meios digitais.

Percebe-se o início do Ensino Fundamental II de Murilo ainda muito arraigado no seio familiar, apresentando uma desconfiança narcísica com relação aos colegas que podem

“atrapalhar” ou, como evidenciada no nervosismo de sua gagueira, lhe zombar e excluir da fratria adolescente. Com isso, Murilo se retraiu à família e iniciou seu próprio isolamento.

Enquanto Murilo viveu o primeiro bimestre de processo criativo isolado da turma e marcado pela timidez e o nervosismo, sua relação com alguns outros professores foi muito mais difícil. Conforme desabafos na sala dos professores, havia relatos de desacatos, xingamentos e até o ato violento de arremessar sua mochila na direção da professora. Pareciam Murilos diferentes, eu não conhecia esse menino violento. Com sua relação cada vez mais conturbada com alguns professores e um crescente isolamento dentro da turma, Murilo faltou muito o segundo bimestre e seus pais alegavam crises por conta do DPAC, apresentando alguns atestados médicos. Nas poucas aulas que Murilo esteve presente, propunha-lhe que sentasse à frente para minimizar os efeitos do DPAC e para explicar-lhe os conteúdos perdidos enquanto os colegas encaminhavam seus processos criativos. A linguagem artística do 2º bimestre eram as Artes Visuais baseadas em elementos de diferentes culturas indígenas.

Durante todo o segundo bimestre, e ainda mais ao final, Murilo estava cada vez mais triste e desanimado, o seu refúgio eram os desenhos que fazia. Acordei que aceitaria seus desenhos caso tivessem conexão com os conteúdos da disciplina, mas deixava claro que não era o ideal e que deveria realizar as atividades propostas, mesmo que em casa como fez no bimestre anterior. Ele sempre era muito grato, mas dizia que a Escola não fazia sentido; assim, a segurança do ambiente familiar não lhe era mais suficiente para atender às demandas escolares. Finalizou o bimestre com uma menção baixa.

Vale ressaltar que tive várias conversas com a mãe de Murilo, uma mãe bastante presente e preocupada com o processo de aprendizado do seu filho. Ela me confessou que não conseguia dialogar tão abertamente com outros professores porque não concordavam com suas opiniões acerca da instituição Escola. O seu discurso, como o do pai e também reproduzido por Murilo, era de duras críticas à organização escolar pautada nos discursos do Mestre e da Universidade na qual, como Gutierrez (2003) em sua análise, ponderavam as posturas autoritárias e dominantes do Mestre que recusa o desejo dos alunos e a problemática de disciplinas que excluem a subjetivação. Não por acaso, os professores com quem Murilo conflitou eram aqueles das disciplinas mais atreladas ao discurso da Universidade. Por outro lado, Murilo se sentia contemplado nas disciplinas que abarcavam

o sujeito barrado (\$), tal qual o discurso do Analista. Apesar de concordar em alguns pontos com a mãe, não me furtava a assumir a postura de “advogada do diabo” e argumentar a favor dos outros professores e acerca da problemática do comportamento violento.

No entanto, para essa família, a autoridade escolar se esvaiu a medida que instalava-se a falência do Nome-do-Pai simbólico da Escola e a Lei deixou de fazer sentido. Muito presente no discurso dos pais e de Murilo, havia uma descrença na instituição histórica e atual, evidenciando o percurso histórico da instituição Escola e na própria vida de Murilo que falhou em ser ideal. Dessa forma, por mais que tenha me implicado na formação desse sujeito, com a presença *negativa*¹¹ da psicanálise (LAJONQUEIRE; 1998), o meu agir não foi suficiente. Havia sofrimento por parte do aluno e sua família e também da parte dos docentes que não puderam sustentar o aluno e suportar a situação.

Apesar dos conflitos do bimestre anterior, no 3º bimestre, após o retorno das férias, Murilo parecia melhor, mais feliz e descansado. Sua mãe me explicou que havia feito um acordo com Murilo, podia se dedicar apenas às disciplinas que o interessavam e as quais endereçava seu desejo. Com isso, voltou a participar das discussões nas aulas e se envolveu nos jogos teatrais, inclusive protagonizando algumas cenas e improvisos. Para o trabalho de teatro daquele bimestre solicitei que a turma se dividisse em grupos e, para minha surpresa, Murilo integrou a um grupo sem pestanejar. Os colegas também ficaram surpresos e o incluíram prontamente. Essa transformação, contudo, não durou muito; enquanto Murilo despontava e criava laços nas aulas de Artes, em outras disciplinas caiu nos padrões do semestre anterior e os pais optaram por sua desescolarização. Mais um bimestre de notas baixas pelo número exacerbado de faltas.

Quanto ao processo de desescolarização, é válido elucidar algumas questões acerca da Escola como espaço de integração do aluno à organização social para além da família. Há um processo de homogeneidade próprio da Escola, visível através dos uniformes, que implica na organização em grupo. A quantidade considerável de sujeitos em sala de aula e a estrutura organizacional, na qual há uma dinâmica diferente à da família, confere-lhes estatuto social e não mais filial. Conforme as considerações de Almeida (1998) acerca da

¹¹No seu artigo acerca da Escola de Bonneau de Maud Mannoni, Lajonquière (1998) relata que na experiência pedagógica de Mannoni a psicanálise estava presente como *negativo* no sentido em que não era empregada como uma saída psicopedagógica para lidar com os alunos, mas era um estilo que possibilitava criar novos caminhos a partir dos desafios apresentados. Assim, não havia uma fórmula pedagógica a seguir para tratar as questões de aprendizado, mas uma postura criativa que derivava do investimento erótico da falta.

autoridade do professor e da instituição Escola, na qual o Nome-do-Pai assumido pela Escola como o Outro social é imperativo e impõe a Lei sem que haja distinção entre os sujeitos. Enquanto que na relação familiar o Outro se mantém na linha edípica do desejo incestuoso inconsciente, na Escola, a partir do seu lócus dissociação da família, o objeto transferencial se encontra fora do núcleo familiar, ou clã, como relacionado por Freud em “Totem e Tabu (1912/13)”. Nesse sentido, o adolescente que inicia sua mobilização sexual altruísta e se encontra na Escola está submetido a Leis radicalmente sociais em comparação àquelas da família. Assim, seu círculo social é ampliado e há a possibilidade de estabelecer laço social na fratria adolescente.

A Escola pode ser entendida como lugar de aprendizado no sentido amplo que, além dos conteúdos lecionados, há um espaço de vivência social mediado pelo outro com interferência maior da função paterna, mesmo que sem abrir mão da função materna e seu papel simbolizante de instauração do desejo pelo desejo do Outro. Nesse convívio os alunos estão sujeitos a frustrações, limites e fracassos, próprios da realidade. O professor, apesar de se utilizar das funções parentais, não é mãe ou pai e sua autoridade não advém de um saber caseiro, com isso, o professor ocupa o lugar simbólico e imaginário do Outro através da transferência das funções parentais e transmite seu conhecimento para compartilhar e retribuir sua dívida simbólica de estudo e pesquisa (ALMEIDA; 1998). Assume o lugar simbólico e imaginário do Outro social e cultural através do seu arcabouço de conhecimentos e se apoia na autoridade do seu saber. Assim, é possível fomentar os laços sociais dentro do grupo; a atenção, a circulação da palavra e autenticar e ter sua autoridade autenticada pelos alunos é que possibilita a relação e inserção do grupo.

Levando em consideração a faixa etária de Murilo e o trabalho terapêutico do psicanalista Ferrer (1980) com sujeitos na transição do período de latência para a adolescência, reconhece-se como uma etapa de reintegração dos elementos dissociados e na qual se atualiza o interesse incestuoso edípico, além da liberação de intensa carga pulsional cujas atividades de pesquisa e criatividade escolar possibilitam sublimar. Os grupos extra-familiares, com maior centralidade na Escola devido às horas que demanda, possibilitam o recalque do interesse incestuoso originário aos objetos que não ferem o tabu.

Desse modo, pensar a educação escolar em casa é delicado porque os pais são o Outro primordial, Real e destinatários do desejo edípico recalcado; já a Escola é o Outro

simbólico, calcada na palavra, no recalque e, que deveria ser mais enfático, na sublimação. Assumindo o lugar simbólico e imaginário do Outro social e cultural, o professor é dotado de uma autoridade alheia à caseira que diferencia o filho simbiotizado e inserido na lógica recalçada do incesto ao ser social e de investimento objetal altruísta, na qual estabelece relações transferenciais fora do clã.

Entretanto, no caso de Murilo, a relação Família e Escola fracassou. Houve, por parte da família, uma desconfiança no sistema de ensino e seus professores, além do desejo de proteger a prole das frustrações oriundas do ambiente escolar. Por parte da Escola, em especial àqueles em sofrimento, houve a mobilização para diálogo a fim de alcançar alguma outra resolução, mas no fim aceitaram o processo de desescolarização com certo alívio.

Após os conflitos da transição da desescolarização, os pais de Murilo solicitaram aos professores que entregassem atividades para o 4º bimestre. O último bimestre da disciplina de Artes foi dedicado ao tema do Dia da Consciência Negra e seus aspectos históricos. Os alunos estavam livres para escolher qualquer uma das linguagens trabalhadas ao longo do ano – Artes Cênicas, Artes Visuais ou Música –, podiam realizá-lo individual ou até cinco integrantes e, como de praxe, todo criação no horário e local de aula, exceto Murilo que o fez de casa, mas com as mesmas orientações que seus colegas.

Conforme estipulado em cronograma, a mãe de Murilo entregou sua obra e seu trabalho escrito. Seu quadro foi exposto junto aos dos outros colegas nos murais da escola para a feira cultural temática do Dia da Consciência Negra.

Nesse último trabalho, solicitei aos alunos que entregassem, junto à obra artística, um trabalho escrito composto por: justificativa do tema específico escolhido; justificativa da linguagem artística escolhida; cronograma elaborado pelo aluno/grupo para realizar o trabalho; diário de bordo do processo criativo; análise final do processo criativo; curiosidades e referências. Murilo entregou o trabalho completo que se encontra em anexo. Segue a pintura e sua análise do processo criativo.

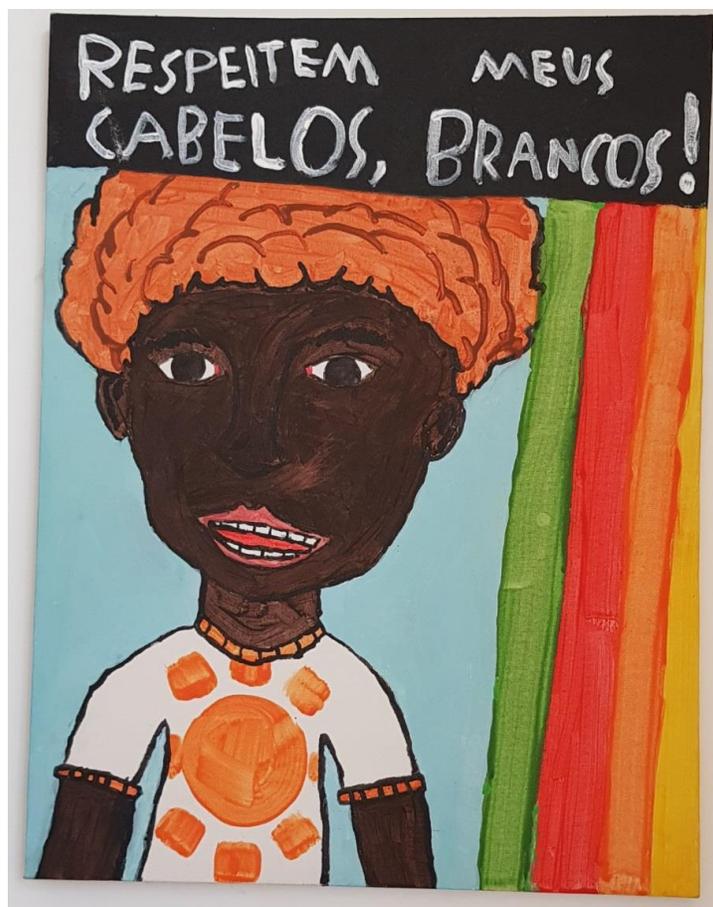


Figura 8. - Pintura de Murilo. Tinta guash e tinta de tecido sobre tela. Brasília, 2017.

ANÁLISE DO PROCESSO CRIATIVO

O que eu mais gostei foi de pegar músicas alegres sobre o tema e colocar no meu trabalho, e além disso transcrever para a minha pintura o bom humor do personagem, que sente um bem estar sendo como ele é (MURILO, trabalho escrito do 4º bimestre).

Sua mãe relatou que se dedicou quase que exclusivamente ao trabalho de Artes em detrimento ao das outras disciplinas e que foi através desse processo criativo que retomou o desejo e gosto pela pintura. Estar fora do ambiente escolar amenizou o seu sofrimento e empreendeu em um processo criativo bastante próprio, pelo menos ao que pude perceber pela obra e através dos relatos no trabalho; parecia estar bem, tal qual seu personagem, sendo como ele é. Ao final, fui presenteadada com o quadro.

De modo geral, o caso Murilo foi o que teve maior implicação e investimento através da fala devido ao seu laudo de DPAC que exigia falar-lhe diretamente e prestar bastante atenção para compreender melhor o que dizia. Conforme a pesquisa da psicanalista Jane Barros (2016) acerca da fala no ambiente escolar, mantive com Murilo uma fala

ancorada no suposto saber e aberta ao diálogo. De fato, mantive essa abertura com todos os alunos, dando-lhes lugar de falar amparada pela minha autoridade de Mestre, mas com Murilo foi ainda mais marcante por sua dificuldade com a fala.

Ao longo das aulas investi na integração de Murilo através da fala e da atenção, considerando-o sujeito como todos os outros da turma. Assim, não o privilegiava ou ignorava em relação aos outros, mas lhe conferia atenção e fala conforme as necessidades e os limites do ambiente escolar. Murilo, aos poucos e conforme seu tempo criou laço social com a turma e, no seu último bimestre presente, participou ativamente do grupo. O investimento na fala, seja direta através do diálogo, seja indireta através da escrita e das criações artísticas, possibilitou esse laço temporário tanto da sua parte como a integração por parte dos colegas.

Por fim, quanto ao processo criativo, Murilo me apresentou produções associadas à sua realidade, visto que os resultados e processos se realizaram em casa e junto à família, mostrando marcas de um percurso escolar sofrido e reflexo do fracasso com a instituição, mesmo que temporariamente incluído no laço social.

Culminância dos estudos de caso

Conforme o percurso da presente pesquisa e calcado nos estudos de caso, é possível reconhecer aspectos relevantes quanto à expressão subjetiva nos processos criativos em sala de aula. As reflexões iniciais que levaram em consideração o caráter subjetivo e fragmentado entre o consciente e inconsciente do ato criativo, trouxeram luz às obras e nas análises revelaram-se marcas dos sujeitos e seus contextos sociais. Dessa forma, por mais que os sujeitos dos estudos de caso tenham se dedicado às criações artísticas a partir de uma demanda escolar, não deixaram de criar obras intrigantes e envoltas no enigma da Arte.

Ao abordar os estudos de caso embasados nas conjunturas específicas da Escola e a complexidade social dessa instituição, especificamente na sala de aula, pôde-se analisar como suas normas e a inclinação ao discurso do Mestre afetam os estudantes. Enquanto Renato e Murilo se excluíram e rejeitaram esse discurso, Brenda o assimilou excessivamente e Fábio assumiu uma postura para além do falo, num jogo livre e sublimatório entre desejo e demanda.

Faz-se necessária também ponderar acerca do feminino e masculino do processo criativo quanto os estudos de caso. Como abordado no capítulo teórico em sessão específica, o feminino opera a partir de pulsões sexuais parciais, que se expressam na sexualidade difusa, oral e anal. Por serem expressões sexuais pré-edípicas, se originam em um período em que não houve no sujeito a elevação da falta e do sujeito ao estatuto simbólico, isto é, o sujeito não está limitado aos códigos linguísticos e ideais do narcisismo secundário que deseja ser aquilo idealizado pelo outro. O feminino, portanto, se expressa concretamente no mundo, seja criando ou destruindo. O masculino, já marcado pelos complexos de Édipo e castração, encontra-se na lógica simbólica da neurose, na qual a realidade é percebida através da linguagem e pautada pelo crivo social de conduta.

No processo criativo há a emergência e colaboração, não necessariamente harmoniosa, entre o feminino e o masculino psíquicos. Dentro do contexto escolar e relacionando aos estudos de caso, essa colaboração é radical devido ao período de reestruturação psíquica dos adolescentes. Assim, a sexualidade arcaica e pós-édipo se reatualizam na adolescência em um processo conturbado, angustiante e sofrido. Além disso, se encontram em um ambiente que prioriza a estrutura masculina da aprendizagem simbólica e primazia pelo ideal neurótico.

Dessa forma, as aulas de Artes balizam a colaboração entre feminino e masculino a favor da sublimação no processo criativo, possibilitando certo efeito terapêutico de aliviar as tensões adolescentes da reestruturação psíquica enquanto promove a aprendizagem; assim, vislumbrou-se nos resultados artísticos a interação sublimada entre masculino e feminino baseado na aquisição e subjetivação de saberes.

Quanto ao lugar do professor, evidenciou-se uma postura para além do falo que se assume como Mestre não todo, possibilitando o diálogo, a investigação e a produção artística através de investimentos criativos próprios a fim de superar os percalços de cada caso. Além disso, levou-se em conta a reestruturação social própria da contemporaneidade, na qual, muito do ideal esperado pela Escola está posta em xeque. Dentro desse cenário, a arte-educação se apresenta como uma disciplina possível de um equilíbrio dinâmico entre as exigências de conteúdo e aprendizado e a expressão subjetiva dos alunos. Um caminho que intima do professor suportar em si e sustentar nos alunos a tensão entre enigma da criação e a ânsia por controle.

Dessa forma, os estudos de caso apresentaram uma realidade coerente, dentro dos impossíveis do ato de educar, quanto à postura de arte-educadora que assume o risco do vazio criador em aulas amparadas em conteúdos e pesquisas sólidas. Cada caso com seu enigma, apresentaram sujeitos com percursos escolares bastante distintos e que revelaram um resto do sistema escolar marcado por sua primazia fálica. O primeiro caso denunciou a assujeição de quem não se encaixa no ideal do sistema de ensino e como, refém a esse sistema, se entrega ao desânimo da pulsão de morte, mas que pôde suportar e superar a situação através do processo sublimatório da criação. Por outro lado, no segundo caso, demasiadamente ajustada a esse sistema, incorreu num processo obsessivo no desejo de assumir o ideal-de-eu, cujas consequências e conflitos foram diversos e representados nas produções artísticas. Com o terceiro caso, houve um mergulho na singularidade criativa do sujeito que se propõe à criação mobilizada pelas demandas escolares e também por suas pulsões. Analisou-se, assim, a interferência da Escola no processo criativo sem uma submissão assujeitante, mas como fomento técnico e teórico. O último caso duelou nas limitações do professor, na qual os conflitos entre as instituições Escola e Família superaram os investimentos em sala de aula, apontando ao extremo da complexidade dessa relação entre os responsáveis culturais dos adolescentes.

Dessa forma, os estudos permitiram ponderar as particularidades da realidade escolar, pontuando o lugar do processo criativo em sala de aula e sua possível interferência no aprendizado cultural, seja dos conhecimentos simbólicos, seja dos saberes sociais.

Considerações Finais

Como tema da pesquisa e retomando resumidamente o percurso investigativo aqui traçado, percebeu-se que o processo criativo em sala de aula requer uma postura ética da parte do professor a fim de que haja o reconhecimento dos alunos como sujeitos, possibilitando a criação artística e a responsabilização sobre o conhecimento apreendido e expresso. Nesse sentido, há um repasse e extensão da dívida simbólica da aprendizagem através da subjetivação dos conteúdos e uma relação com os saberes para além de menções.

Ao reconhecer o processo criativo como uma atividade subjetiva cujo cerne é o sujeito barrado, foi possível refletir sobre a operação dessa ação criativa no ambiente escolar. O professor que orienta o processo criativo em sala de aula condiz com o discurso do Analista enquanto não fornece respostas prontas, mas acompanha através da maiêutica e permite aos alunos formularem suas próprias respostas aos seus processos. Reconhece-se que há conhecimento objetivo nas linguagens artísticas quanto às suas técnicas e que é necessário treinamento e dedicação ao seu aperfeiçoamento, contudo, a obra de Arte ultrapassa a técnica como simples reprodução para efetiva criação. O que a confere estatuto de criação concreta e nova à obra são as marcas subjetivas que comparecem, não necessariamente cabendo uma análise do artista através da obra, mas como um espelho transferencial da psique de quem aprecia.

Dessa forma, sustentado esse processo em sala de aula, viabiliza-se não só a subjetivação dos conteúdos, mas a oportunidade do aluno expressar e compartilhar sua visão de mundo. Conforme as reflexões psicanalíticas, essa expressão não se dá inteiramente através da consciência, mas algo das marcas do inconsciente transpassa para a obra e figuram a singularidade desse sujeito. Por ser do inconsciente, mobilizado também por estruturas não simbolizáveis pelo recalque ou pela censura, a criação simboliza através da metáfora passível de diferentes interpretações, isso inclui às dos alunos.

Percebe-se, portanto, que o que justificou o investimento na presente pesquisa foi o interesse em reconhecer momentos na Escola que permitem a emergência do sujeito, atravessado pelos propósitos de instauração da Lei social e o aprendizado da cultura, mas sem o assujeitamento de normas de controle. Seria um propósito ambicioso se não fosse

levado em conta e apresentado o contexto escolar e as facetas do fracasso que advém da realidade.

Viu-se que é possível o investimento a favor de uma aprendizagem que considera os sujeitos, no entanto, a complexidade da relação Escola-professor-aluno-processo criativo desponta os casos em que a sala de aula é ultrapassada pela instituição e as relações sociais para além da tríplice professor, aluno e saber. Assim, reconhecem-se as limitações do alcance da sala de aula como a impossibilidade inerente ao ato de ensinar. Isso não significa que é preciso relegar ao fracasso e desistir dos recursos de reconhecimento dos alunos como sujeitos, um caminho do ensino que não foi abordado na presente pesquisa, mas reconhecer que as marcas do ensino vão além do espaço-tempo compartilhado e que, se houve uma relação transferencial a favor do saber, algo foi afetado nos sujeitos.

Com isso, para além de justificar a presente pesquisa com base em certo pioneirismo e o interesse à abertura para produções na área, justifica-se por elaborar o professor que é sujeito, que se encontra imbuído de autoridade simbólica e cujo desejo é de reconhecer seus alunos também como sujeitos. Como visto anteriormente, esse intento perpassa pelo alento e pela interdição e se ancora no conhecimento. Há um processo de humanização simbólica. Enquanto os pais inseriram a criança concreta e simbolicamente na cultura humana, passando costumes, valores e afins, o professor o insere na cultura através de conhecimentos estruturados. No entanto, não é um simples repasse, mas o confere a possibilidade de interferência nessa cultura, e o processo criativo é emblemático nesse sentido.

Conforme o intento do objetivo geral de investigar a singularidade do processo criativo em sala de aula e suas particularidades é pertinente apontar que não está restrita às Artes. Isso se mostra nas diversas inovações criativas ao longo da história nas diferentes áreas do saber, sendo a atualidade assinalada principalmente pelos avanços tecnológicos. Dessa forma, e com base nas reflexões do processo criativo do primeiro capítulo, é possível que haja criação subjetiva em qualquer disciplina que se disponha a reconhecer os alunos como sujeitos.

Ainda conforme as considerações teóricas, a criação advém do conhecimento, dos momentos de aprendizagem, pesquisa e discussão em sala de aula, o que significa que, ao orientar o processo criativo, aparecem os saberes do professor e dos alunos. Diferente de

uma prova na qual a resposta aponta ao acerto ou erro do aluno, no processo criativo não existe essa avaliação objetiva. O processo criativo não possui a avaliação de certo ou errado porque se reconhece que é uma atividade permeada pelo sujeito num investimento que se utiliza da técnica e da teoria da linguagem artística escolhida, mas a ultrapassa a fim de criar ao concreto e novo. Não cabe avaliar o acerto ou o erro quando se pressupõe que o inconsciente participa do processo criativo, visto que é impossível de controlar e sua interferência vai além dos recursos objetivos para a realização da obra artística. Dessa forma, o professor não submete as obras dos alunos apenas aos seus conhecimentos, mas entende que os alunos podem ser produtores de saber.

Pode-se considerar como um investimento arriscado se levar em conta o desejo do discurso do Mestre de ser detentor do saber, visto que o processo criativo possibilita uma apreensão diferente à considerada como factível pelo significante Mestre. Contudo, e rememorando os discursos atualizados à Escola por Gutierrez (2003), o processo criativo encontra lugar de ação apenas no discurso do Analista em que o professor não só possibilita que os alunos expressem suas visões acerca dos conhecimentos, mas também aprende com eles, como aprendi com meus estudos de caso.

Os objetivos específicos pavimentaram o caminho para conceber tais cogitações, na qual foi necessário primeiro conhecer as facetas psíquicas do processo criativo, como a mobilização do feminino e masculino à favor da simbolização metafórica, a fim de compreender esse investimento criativo. Mesmo que em sala de aula o processo criativo não seja balizado pelas pulsões, cabe reconhecer que os adolescentes estão em plena reorganização da sexualidade e cujas pulsões de vida e morte atuam com intensidade psíquica. Assim, o ato sublimatório da pesquisa e da criação possibilitam caminhos outros à atuação ou recalque sexual, como a sublimação, fornecendo também um recurso para lidar com tamanha mobilização do inconsciente.

Dessa forma, reconhecer as estruturas feminina e masculina e as interferências pré e pós-edípicas do processo criativo baliza a compreensão da relação do aluno com sua própria obra. Desde como lidar com o vazio material da folha em branco, as dúvidas sobre como se expressar nas diferentes linguagens artísticas, a organização de conhecimentos técnicos e teóricos a favor da simbolização e, por fim, dispor-se a ser avaliado por sua obra.

Portanto, as considerações acerca do processo criativo abriram caminhos para apreciar o aluno como criador.

O segundo objetivo específico se deu na análise da relação transferencial professor-aluno dentro do contexto escolar. Na sessão dedicada a essas ponderações no capítulo teórico, o foco centrou-se no professor e suas responsabilidades dentro desse cenário complexo. Também foi nessa sessão que a adolescência compareceu como período particular e com certo paralelo à histeria. Destacou-se o imperativo ético da profissão de ensinar, na qual, para que haja o cumprimento dos interesses de ensino, desponha-se um ponto ótimo entre o acolhimento e a interdição. Ponto ótimo esse que varia conforme as diferentes instâncias e casos.

No entanto, o reconhecimento de que o aprendizado opera através de um equilíbrio dinâmico do professor entre a Lei escolar os desejos dos alunos acentua o seu lugar de mediador ativo nessa relação. A imagem integral simbólica que o professor constrói de si está no seu exercício perante os alunos e conforme as exigências normativas, que media sua relação com seu corpo simbólico de Outro. Novamente retorna o discurso do Mestre que se apoia na ilusão da infabilidade de seus conhecimentos amparados pelo discurso da Universidade e que pode identificar o professor a um lugar de vaidade ou ressentimento conforme a transferência de seus alunos. Dessa forma, e apontando por alguns autores no capítulo teórico, a percepção do professor como Mestre não-todo o confere autonomia dentro desse equilíbrio dinâmico, ao assumir suas faltas e utilizar-se de recursos criativos trabalha para que haja o investimento dos alunos nas atividades sublimatórias escolares.

O que leva, portanto, a reconhecer o processo criativo em sala de aula como um investimento criativo primeiro da parte do professor que, a fim de superar os percalços das resistências externas e internas à sua aula, reconhece-se faltante e passível de fracasso, mas não se furta a elucubrar outras soluções para que seus alunos também vivam a oportunidade do pensamento e da ação criativa.

Os estudos de caso corroboram a essa ponderação, tendo em vista os diferentes artifícios demandados para viabilizar os processos criativos dos alunos, com destaque para os casos Renato, Brenda e Murilo. Cada qual, a seu modo, exigiu contínuas reinvenções tanto da abordagem dos conteúdos como no campo relacional. Até Fábio entrevi com

necessidades de conhecer suas referências artísticas e culturais a fim de acompanhar a surrealidade de suas produções.

Com isso, cabe destacar as questões centrais de cada caso e suas contribuições às reflexões ao processo criativo. Conforme mencionado no segundo capítulo, Renato iniciou o ano letivo de 2017 já com franca certeza que reprovaria novamente. Bastante defasado de sua faixa etária em relação ao ano escolar, Renato carregava seu rótulo de “fracassado” como uma sina que o excluía. Isso não afetava sua relação com os pares, pelo contrário, os colegas de turma admiravam Renato e sua idade avançada em relação aos outros. Por conta de sua auto-exclusão da dinâmica em sala de aula, incluindo as discussões e atividades práticas, Renato propiciava sua profecia de reprovação. Com isso, reconheci-me fracassada, o meu sucesso com os outros alunos da turma não se estendeu ao Renato.

Durante o primeiro bimestre e o início do segundo bimestre apliquei diferentes estratégias para integrá-lo através da função simbolizadora da função materna que o nomeava e o convidava às atividades, que dialogava sobre os anseios de suas criações e o reconhecia sujeito. Foi através da fala e do investimento da função materna que Renato se despreendeu de sua repetição mortífera de auto-exclusão, inclusive tornando-se líder de seus colegas no incentivo às atividades. Esse caso versa, portanto, sobre o impacto do passo inicial do reconhecimento do aluno como sujeito e que, através do reconhecimento por parte do Mestre, impulsionou seu investimento na aprendizagem e nas criações.

O caso de Brenda, por outro lado, inicia-se com uma menina no início da adolescência cuja idade acompanha a conformidade do período escolar. Brenda era considerada uma aluna exemplar, bastante dedicada e inserida no ideal escolar de aluno. Brenda apresentou um quadro de crescente identificação com o ideal-do-Eu apoiado pelas exigências escolares e era reconhecida como tal por parte dos professores e dos alunos, sendo eleita representante de turma no início do ano. Regida por um senso imperativo de dever, Brenda empenhava-se nas atividades escolares e apresentava obras de considerável valor estético reconhecido pelos pares. A ilusão de ocupar o ideal escalonou de tal forma que Brenda passou a se identificar como eu-ideal, ocupando no ambiente escolar o lugar transferencial do narcisismo primário.

Contudo, e sendo próprio da organização adolescente em fratrias, o grupo inicial de amigos de Brenda passou a operar uma castração simbólica. Brenda havia deixado de

participar do grupo como igual e passou a colocar-se em posto de comando, algo que os colegas não apoiavam e passaram a rejeitar. Do lugar de Mestre do imaginário transferencial que os alunos esperavam, mediei discussões, ouvi reclamações e lhes ofereci orientações, conselhos e restrições quanto a esse empasse no grupo. Esse percurso refletiu nas obras de Brenda que, inicialmente como líder ideal, passou por um momento de exclusão da fratria, à tentativa de ocupar um lugar de igual e, por fim, o cansaço e a desistência de apresentar o trabalho final, sua desculpa a de que já havia passado de ano.

O caso de Brenda aponta à interferência e identificação excessiva com as imposições da Lei da Escola como uma tentativa de ocupar o lugar de sujeito ideal do narcisismo secundário. Como ideal, não se pode alcançá-lo, mas mirá-lo como uma referência. Tal qual Ícaro que voou demasiado perto do sol para ser derrubado por sua ilusão narcísica, também Brenda assumiu perigosamente a ilusão de eu-ideal e sofreu a castração da fratria. O caso exigiu da minha parte a circulação da palavra, promovendo e mediando diálogos para que todos os sujeitos desse grupo de amigos fossem ouvidos, instaurando novamente o reconhecimento de pares e não subordinados por parte de Brenda. Também minimizei minhas interferências ao que concernia ao contexto da sala de aula e as criações artísticas, reconhecendo que a fratria operaria como interdição castradora dentro das relações sociais.

Com a análise mais especificamente sobre o processo e resultados artísticos, Fábio entregou trabalhos permeados por referências de sua contemporaneidade midiática. Já no início do ano Fábio comentou que gostava de Artes e tinha o hábito do processo criativo, incluindo um canal audiovisual no *Youtube* e um caderno exclusivo para seus desenhos. O que chamou atenção foi sua inclinação estética, bastante atrelada aos “memes” e à surrealidade dos desenhos animados contemporâneos.

Durante os processos criativos ao longo do ano, essas referências tinham presença constante em suas obras, entretanto, não como a mera reprodução de seu interesse estético, mas uma apropriação e expressão subjetiva. Com isso, além de se subjetivar os conteúdos técnicos, teóricos e práticos trabalhados em sala de aula, Fábio também comentava a cultural audiovisual em que se encontrava. Dessa forma, por meio de suas produções, deu-se a ver a relação que esse adolescente estabelecia com as referências de sua realidade externa à escola e àquelas apreendidas na sala de aula. O caso Fábio apresenta, portanto, a

subjetivação realizada pelo aluno sobre seu contexto e referências, exigindo de mim um conhecimento dessas referências, mas, principalmente, a constatação do enigma da arte.

O último caso, o de Murilo, extrapola a relação professor-aluno e considera as interferências de instituições Família e Escola. Murilo chegou à nova escola com um histórico de experiências desagradáveis em conturbadas em outras escolas da rede pública. Apesar disso e das particularidades de seu laudo de DPAC, Murilo se interessou pelas aulas de Artes e participava das discussões e atividades, apenas se reservava a relacionar-se com os colegas e, dessa forma, empenhava-se nas pesquisas e produções artísticas, mas timidez e nervosismo o frustravam em suas apresentações.

Enquanto que nas aulas de Artes, Murilo demandava certa atenção para ouvir e entender as falas, o seu comportamento em algumas outras disciplinas parecia a de outra pessoa. Professores relatavam desacato, xingamentos e até comportamento violento em sala de aula. Instaurou-se um mal estar generalizado entre Murilo e esses professores e Murilo e os colegas, inclusive os professores que ainda tinham boa relação com Murilo e se viam desprovidos de fala frente aos colegas docentes.

Os conflitos se aprofundaram e a interferência familiar era constante como uma força opositora à Escola. Por fim, no início do quarto bimestre do ano letivo, optaram por sua desescolarização. Apesar desse sofrimento proveniente do conflito Família e Escola, Murilo envolvia-se com a disciplina de Artes e, em certo momento, passou a integrar ativamente com a turma, participando dos processos criativos em grupo. Contudo, o sofrimento instaurado pelos conflitos de Murilo com outros professores marcou a decisão final de sua retirada da Escola enquanto instituição.

Esse caso leva a considerar a complexidade social externa à triangulação professor, aluno e conhecimento, equacionando também a Escola, seus sujeitos e a Família. Dentro desse contexto ampliado em que se instala um mal-estar, o investimento de um ou poucos professores não é suficiente e aponta ao fracasso da relação entre os pares docentes e entre Escola e Família.

Com o intuito de um ancoramento das reflexões teóricas na realidade, os estudos de caso possibilitaram reconhecer a complexidade em que se insere o professor. Independente de que postura assume em sala de aula, o ambiente de ensino é permeado de possíveis e impossíveis, o que leva a contemplar onde se inicia e termina o espaço de ação do mestre.

Conforme elucidado, cada caso é único e as atitudes são também únicas e derivam da mobilidade disponível à ação.

No mais, durante o processo de pesquisa da presente dissertação, emergiram duas limitações principais. A primeira se deu devido à escassez de produções acadêmicas acerca do tema aqui investigado, o que desencadeou um percurso complexo a partir da investigação de cada um dos elementos de interesse a fim de elaborar uma teorização coesa do tema do processo criativo em sala de aula. Como fruto de uma pesquisa culminando diferentes áreas, mesmo que sob o mesmo referencial teórico, a presente dissertação é incipiente na sua área de interesse, apresentando-se como um decurso reflexivo inicial.

A segunda limitação a ser considerada foi a análise das obras dos sujeitos de pesquisa levando em consideração o enigma da Arte. Com o intuito de amparar as conjecturas teóricas, as obras foram analisadas dentro e atravessadas pelo contexto escolar, mesmo reconhecendo como apenas uma possibilidade de análise. Valendo-me do intento de elaborar a transferência da minha parte e os enigmas levantados por cada caso, além do objetivo de analisar os processos criativos associados ao lugar da sala de aula, não pude me furtar a traçar paralelos entre as criações e a Escola.

No entanto, e onde há a coerência da pesquisa, as análises dos estudos de caso foram elencadas a favor de uma compreensão da complexidade do ensino, apontando os fracassos e sucessos próprios da realidade e que, sendo da ordem do humano, também é possível considerar essa faceta das obras dos alunos. Avalio que para a presente investigação, as obras se apresentaram com um propósito elucidativo, mas não restrito ao contexto escolar de seus autores.

Por fim, sendo uma pesquisa embrionária, as possibilidades de ampliação são consideráveis e elencarei apenas algumas que despontaram ao longo da pesquisa. A relação entre professor e aluno se baseou em especial numa relação transferencial harmoniosa calcada na autoridade simbólica do saber, nada obstante, mostra-se pertinente elaborar as relações conflituosas, apontando a interferência mais direta da pulsão de morte na relação professor-aluno e nos processos criativos.

Pode-se também ponderar o discurso do Histérico que o processo criativo sublima frente ao discurso do Mestre. Nesse sentido, vale investigar a sublimação das pulsões adolescentes através da criação artística perante aqueles que não reconhecem a expressão

subjetiva como saber, muito menos a conferem algum valor de aprendizagem. Também é possível aprofundar nos limites da ação do professor, como apontado pelo caso de Murilo, na qual, mesmo o investimento na aprendizagem do sujeito gera fracassos.

Quanto à análise das obras, pode-se investigar o enigma da arte das obras de alunos, como no caso Fábio, ampliando a inquirição dos efeitos da inerente subjetividade da criação artística à formação escolar. Afastar-se dos sujeitos adolescentes é outro trajeto, visto que os trabalhos com crianças, adultos ou idosos repercutem em conexões consideravelmente diferentes devido à diversidade de psiques.

Com isso, espero ter colaborado às discussões acerca do ensino e inquietado minimamente o interesse de outros pesquisadores a favor de inquirição acerca da Arte, Educação e Psicanálise.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Sândra Francesca Conte de. Desejo e aprendizagem na criança: o conhecimento como uma significação fálica possível. In. **Estilos Clínicos**, São Paulo, vol 3, nº 5, p. 84-93, 1998.

ANDRADE, Saud Haddad de. Pulsão de Vida e Pulsão de Morte. In. **Congresso Brasileiro de Psicanálise**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ARISTIMUÑO, Felipe. O meme como expressão popular no ensino de arte: alguns pensamentos e conceitos base do projeto de pesquisa EVMS. In. **Revista Digital Art &**, ano XII, n. 15, São Paulo, 2014.

BARROS, Jane Fischer. Circulação da palavra na escola: possibilidade de emergência do sujeito. In. **Revista Polis e Psique**, vol. 6, nº 3, p. 206-221, 2016.

BIRTO, J. M. M. M. **Teatro e Psicanálise: a tragédia revisitada**. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

CANELAS NETO, José Martins. Reflexão sobre o vazio dentro da psicanálise: do horror do vazio ao vazio criador de metáforas. In. **J. Psicanálise**, São Paulo, v. 46, n. 85, p. 127-140, junho, 2013.

CAVALCANTI, Cristina Aparecida Tannure e POLI, Maria Cristina Candal. Estética e psicanálise: por uma crítica da modernidade. In. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 215 – 236, 2011.

COELHO, M. T. A. Dantas e RAPHAEL, J. K. D. Psicanálise e educação: considerações acerca do mestre e da maestria. In. **Cogito**, Salvador, vol. 14, p. 20-23, novembro, 2013.

CORREIA, T. M. M. Articulações entre psicanálise e a arte na contemporaneidade. In. **Arteria: Revista de Psicanálise**, vol. 1, n. 8, p. 91-97, Florianópolis, 2016.

COUTINHO, L. G. **Adolescência e Errância: O Laço Social na Contemporaneidade**. FAPERJ/ NAU, Rio de Janeiro, 2009.

DUNKER, C. I. L. e ZANETTI, C. E. Construção e Formalização de Casos Clínicos. In. DUNKER, C. I. L. et. al. **A construção do caso clínico em psicanálise: método clínico e formalização discursiva**. Annablume, p. 23-45, São Paulo, 2017.

FERRER, Elfriede S. Lustig de. A passagem da latência à adolescência inicial. In. ABERASTURY, Arminda et. al. **Adolescência**. Editora Artes Médicas, p. 143-149, Porto Alegre, 1990.

FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. Disponível em: <https://goo.gl/TxCCOi>. Último acesso em: 10 de agosto de 2018.

FREUD, Sigmund. **Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade** (1905). Volume VII. Disponível em <https://goo.gl/a42cf8>. Último acesso em: 10 de agosto de 2018.

FREUD, Sigmund. **Escritores criativos e devaneios** (1908/1907). Disponível em: <http://migre.me/s35CP>. Último acesso em: 10 de agosto de 2018.

FREUD, Sigmund. **Cinco lições de psicanálise** (1910/1909). Volume XI. Disponível em: <http://migre.me/s35yI>. Último acesso em: 10 de agosto de 2018.

FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu: algumas concordâncias entre a vida psíquica dos homens primitivos e dos neuróticos** (1912/13). Disponível em: encurtador.com.br/fkpwB. Último acesso em: 06 de junho de 2019.

FREUD, Sigmund. **O Interesse Científico da Psicanálise** (1913). Volume XIII. Disponível em: <https://goo.gl/a42cf8>. Último acesso em: 10 de agosto de 2018.

FREUD, Sigmund. **O Estranho** (1919). Volume XVII. Disponível em: <https://goo.gl/a42cf8>. Último acesso em: 10 de agosto de 2018.

FREUD, Sigmund. **Algumas Conseqüências Psíquicas Da Distinção Anatômica Entre Os Sexos** (1925). Volume XIX. Disponível em <https://goo.gl/a42cf8>. Último acesso em: 10 de agosto de 2018.

FREUD, Sigmund. **Prefácio à “Juventude Desamparada” de August Aichhorn** (1925). Volume XIX. Disponível em <https://goo.gl/a42cf8>. Último acesso em: 10 de agosto de 2018.

FOLBERG, M. N e MAGGI, N. Declínio da Função Paterna e a Dialética da Simbolização. **Estilos da Clínica**, Vol. 1, nº 13, p. 92-99, 2002.

FONTES, Ana Maria Moraes. Violência nas Escolas: a crise da autoridade. In. **Educ Foco**, Juiz de Fora, Vol. 15, nº 1, p. 77-85, março – agosto de 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 2ª ed, Editora Atlas S.A., São Paulo, 1989.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. In. **Revista de Administração de Empresas**, vol. 35, n. 3, p. 20-29, maio/junho, 1995.

GUTIERRA, B. C. C. **Adolescência, psicanálise e educação - O mestre "possível" de adolescentes**. Avercamp ed., São Paulo, 2003.

LACAN, Jaques. **Obras Completas**. Disponível em: <https://goo.gl/bBPXxu>. Último acesso em: 10 de agosto de 2018.

LACAN, Jaques. O Simbólico, o Imaginário e o Real. Tradução: Maria Sara I-I. Gomes Silvia Mangaravite. In. **Papéis**, n.4, abril de 1996. Disponível em: www.goo.gl/kCvELR Último acesso em: 10 de agosto de 2018.

LACAN, Jaques. **O Seminário, livro 5: as formações do inconsciente** (1957-1958). Jorge Zahar ed., Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <https://goo.gl/uVRBKn> Último acesso em: 10 de agosto de 2018.

LAJONQUÈRE, Leandro. A psicanálise, a educação e a Escola de Bonneuil: à lembrança de Maud Mannonni. In. **Estilos da Clínica**, vol. 3, nº 4, p. 65-79, junho, 1998.

LOUREIRO, Inês. Sobre as várias noções de estética em Freud. In. **Pulsional, Revista de Psicanálise**. São Paulo, ano XVI, nº 175, p. 23-32, novembro, 2003.

MENDES, Eliana Rodrigues Pereira. Pulsão e Sublimação: a trajetória do conceito, possibilidades e limites. In. **Reverso**, Belo Horizonte , v. 33, n. 62, p. 55-67, setembro, 2011 .

NUNES, Marcia Regina Mendes. Psicanálise e educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência. In: **COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP**, 5., 2004, São Paulo.

PAZ, Lea Rivelis. Adolescência. Crise de dessimbiotização. In. ABERASTURY, Arminda et. al. **Adolescência**. Editora Artes Médicas, p. 165-184, Porto Alegre, 1990.

PEREIRA; Marcela Ricardo. O que quer uma Professora? In: **Educação & Realidade**; Porto Alegre, v. 39, nº1, jan./mar. 2014.

PLATÃO. **O Banquete**. 203b. Disponível em: [Domínio Público - Detalhe da Obra](#). Último acesso em: 13 de maio de 2019.

RIVERA, Tania. Transferência, Arte, Psicanálise. In **Pulsional. Revista de Psicanálise**, São Paulo, ano XIII, n° 133, p. 37-47, maio de 2000.

RIVERA, Tania. **Arte e Psicanálise**. 2ª ed., Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2005.

ROSA, M. D. & DOMINGUES, E. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. In **Psicologia & Sociedade**, vol. 22, n. 15, p. 180-188; 2010.

ROUDINESCO, Elisabeth e PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Tradução Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1998.

SCHAFFA, Sandra Lorenzon. Entre a violência e o vazio: a escuta do feminino. In. **Revista Brasileira de Psicanálise**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 55-66, dezembro, 2008.

SANTO, Davi Almeida dos. **Afeto e Transferência na Constituição do Sujeito**. Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação).

YIN; Roberto K. *Estudos de Caso: planejamento e método*. 2ª ed., Editora Bookman, São Paulo; 2003.

Apêndice

I. Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento – CEF 410 Norte



Eu, _____,
cargo _____, matrícula _____,
autorizo a **Clarissa Pimentel Portugal**, aluna regular de mestrado do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, a realizar sua pesquisa de campo no Centro de Ensino Fundamental (CEF) 410 Norte no turno vespertino com alunos dos 6º e 7º anos nas disciplinas de Artes e Projeto Disciplinar 1.

A pesquisa de título provisório “**A Subjetivação em Sala de Aula através da Produção Artística**” tem como objetivo analisar, por meio de estudos da psicanálise, os processos de subjetivação através do processo criativo e produção de diferentes obras artísticas de alunos do ensino formal do Ensino Fundamental II.

Conforme os princípios éticos de pesquisa acadêmica, os nomes e as imagens dos alunos serão todos preservados em sigilo e apenas trabalhos e atividades realizados para e nas aulas de Artes e Projeto Disciplinas 1 durante o ano letivo de 2017 serão utilizados e divulgados nas produções acadêmicas que derivarão dessa pesquisa.

Brasília, DF, _____, _____, _____

Assinatura

II. Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento – Pais e/ou Responsáveis dos sujeitos de pesquisa



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Eu, _____,
responsável pelo(a) aluno(a) _____,
autorizo a professora e pesquisadora **Clarissa Pimentel Portugal**, aluna regular de mestrado do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, a utilizar-se dos trabalhos realizados nas disciplinas de Artes e Projeto Disciplinar 1 durante o ano letivo de 2017.

A pesquisa de título provisório “**A Subjetivação em Sala de Aula através da Produção Artística**”, sob orientação da Prof^a Dr^a Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, tem como objetivo analisar, por meio de estudos da psicanálise, os processos de subjetivação através do processo criativo e produção de diferentes obras artísticas de alunos do ensino formal do Ensino Fundamental II.

Conforme os princípios éticos de pesquisa acadêmica, os nomes e as imagens dos alunos serão todos preservados em sigilo e apenas trabalhos e atividades realizados para e nas aulas de Artes e Projeto Disciplinas 1 durante o ano letivo de 2017 serão utilizados e divulgados nas produções acadêmicas que derivarão dessa pesquisa.

Brasília, DF, _____, _____, _____

Assinatura

III. Trabalho final de Murilo do 4º Bimestre do ano letivo de 2017

Centro de Ensino Fundamental 410 Norte

Turma:6º

Disciplina:ARTES

Trabalho escritofinal do 4º Bimestre- Data: 2017

Tema:DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA



“RESPEITEM MEUS CABELOS, BRANCOS!”

“RESPEITEM MEUS CABELOS, BRANCOS!”

1- TEMA DA MINHA OBRA ARTÍSTICA

Neste texto vou falar sobre o meu trabalho final na disciplina de Artes em 2017. A proposta é de uma obra artística em qualquer linguagem sobre o tema do Dia da Consciência Negra, que é comemorado no Brasil na data 20 de novembro. Esta data se refere a morte de Zumbi Dos Palmares, que hoje é considerado um herói brasileiro. A data é comemorada por movimentos sociais contra discriminação racial desde a década de 1970, entrou no calendário escolar após os anos 90, mas só foi instituída por uma lei federal em 2011.

Zumbi é um dos principais símbolos da resistência e da luta pelos direitos dos negros no Brasil, pois foi um importante líder de Palmares, que era o mais conhecido quilombo do país, localizado na antiga província de Pernambuco, numa área que hoje é de Alagoas. Os quilombos eram locais isolados que serviam de refúgio para os escravos fugitivos, na época quando a escravidão ainda era legalizada no Brasil.

Curiosidade: Atualmente, existe na Câmara dos Deputados, um projeto de lei para transformar o Dia da Consciência Negra em feriado. Segundo uma notícia publicada em 06/10/2017 no jornal Correio Braziliense, o projeto foi aprovado por algumas comissões de deputados, mas ainda espera por uma análise do Plenário da Câmara.

2- LINGUAGEM ARTÍSTICA DO MEU TRABALHO

Para ilustrar o tema, escolhi fazer uma pintura em tela, usando tinta guache e tinta para tecido, com pinceis. Além da forma simples das tintas, experimentei várias misturas de cores, até chegar aos melhores resultados.

Escolhi artes plásticas porque eu tenho hábito de desenhar há muito tempo. Pensei em fazer desenho em papel, ou então animação em computador, o que demoraria mais para trabalhar. Mas escolhi pintar em tela porque é uma linguagem que eu gosto muito, mas que eu não utilizava há muito tempo e gostaria de voltar a experimentar.

3- COMO TRABALHEI O TEMA

Para fazer meu trabalho, eu busquei minha inspiração em músicas que falassem sobre a consciência negra e o racismo.

Fiz leitura de vários textos encontrados na internet, sobre músicas brasileiras que tratavam do orgulho negro e da luta contra o preconceito racial.

Resolvi fazer uma obra de arte que fosse inspirada em alguma frase encontrada nas letras dessas músicas. Pesquisei músicas que falassem sobre a aparência dos negros e sobre a liberdade. Junto com elas, procurei textos que falassem do significado das expressões que ouvi nas letras de músicas, como “sarará” e “crioulo”, que na nossa língua estão relacionadas com a miscigenação de raças.

As músicas que mais me inspiraram para o trabalho foram “Olhos Coloridos” (cantada por Sandra de Sá, de autoria de Macau), “Sarará Miolo” (Gilberto Gil) e “Respeitem Meus Cabelos, Brancos” (de Chico César), que foi de onde tirei a frase que ilustrou o meu trabalho, que também é o título do quadro.

4- PROCESSO DE CRIAÇÃO

Para pintar a imagem, criei um personagem que eu imaginei que poderia ilustrar a frase escolhida e demonstrar o orgulho e a aceitação que ele sente pelos próprios cabelos.

Em seguida, fiz dois esboços em papel a caneta, sem as cores. Depois eu selecionei astintas e os pincéis de vários tamanhos.

Então, antes de iniciar a pintura, escolhi:

- Cor do cabelo (claro, ruivo) e tom da pele (mais escura),
- A roupa da personagem,
- A maneira como seria usado o verso da música,
- A cor de fundo e também o uso de cores que são comuns em bandeiras africanas.

Fiz primeiro a faixa preta com o letreiro branco, acabei errando o tamanho das letras e precisei refazer. Na hora de fazer o personagem, primeiro fiz o traçado a lápis na tela, para depois usar a tinta. Enquanto eu estava pintando, experimentei as misturas de tintas e ainda surgiram algumas ideias de detalhes da imagem. A última foi a cor de fundo.

5- CRONOGRAMA DO TRABALHO:

- Dias 30/10 até 9/11/2017: Pesquisa, leitura de textos sobre o tema, escolha da linguagem artística.
- Dia 10/11/2017: Audição de várias músicas inspiradoras para a criação da obra.

- Dia 11/11/2017: Desenho dos esboços e pintura do quadro.
- Dia 12/11/2017: Elaboração do trabalho escrito sobre o quadro.
- Dia 13/11/2017: Entrega do trabalho.

6- ANÁLISE DO PROCESSO CRIATIVO

O que eu mais gostei foi de pegar músicas alegres sobre o tema e colocar no meu trabalho, e além disso transcrever para a minha pintura o bom humor do personagem, que sente um bem estar sendo como ele é.

7- LETRA DA MÚSICA QUE INSPIROU A OBRA:

“Respeitem Meus Cabelos, Brancos”

(Composição: Chico César)

Respeitem meus cabelos, brancos
 Chegou a hora de falar
 Vamos ser francos
 Pois quando um preto fala
 O branco cala ou deixa a sala
 Com veludo nos tamancos

Cabelo veio da África
 Junto com meus santos

Benguelas, Zulus, Gêges
 Rebolos, Bundos, Bantos
 Batuques, Toques, Mandingas
 Danças, tranças, cantos
 Respeitem meus cabelos, brancos

Se eu quero pixaim, deixa
 Se eu quero enrolar, deixa
 Se eu quero colorir, deixa
 Se eu quero assanhar, deixa
 Deixa, deixa a madeixa balançar