

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

ROBINÉIA DA COSTA SERAPHIM

**O SUJEITO ENTRE O DESEJO E O EXCESSO:
A ESCRITA DE SI POR ADOLESCENTES EM AULAS DE ARTE**

Itatiba

2012

ROBINÉIA DA COSTA SERAPHIM – R.A. 002201000730

**O SUJEITO ENTRE O DESEJO E O EXCESSO:
A ESCRITA DE SI POR ADOLESCENTES EM AULAS DE ARTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª D.ra Márcia Aparecida Amador Mascia

Itatiba

2012

800.1 Seraphim, Robinéia da Costa.
S488s O sujeito entre o desejo e o excesso: a escrita de si por
adolescentes em aulas de arte. / Robinéia da Costa
Seraphim. -- Itatiba, 2012.
181 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.

Orientação de: Márcia Aparecida Amador Máscia.

1. Sujeito. 2. Escrita de si. 3. Adolescência. 4. Análise do
discurso. 5. Arte. I. Máscia, Márcia Aparecida Amador.
II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

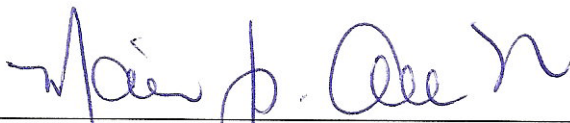
**O SUJEITO ENTRE O DESEJO E O EXCESSO:
A ESCRITA DE SI POR ADOLESCENTES EM AULAS DE
ARTE**

Dissertação aprovada pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

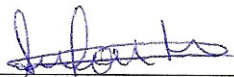
Área de concentração: Educação

Data de aprovação: 27/02/2012

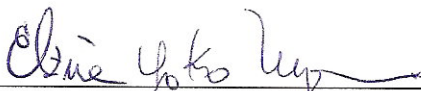
Banca examinadora:



Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Orientadora e Presidente



Profa. Dra. Alexandrina Monteiro
Examinadora



Profa. Dra. Elizira Yoko Uyeno
Examinadora

Para minha avó Marina, minha mãe,
Eder, Rúbia e Paloma

AGRADECIMENTOS

Agradeço à CAPES que disponibilizou parte dos recursos para a realização deste projeto. À Prof^a Jackeline Mendes pelo voto de confiança ao me aceitar como estudante especial no programa de Pós-graduação em 2009 e pelas contribuições na disciplina da análise do discurso. À Prof^a Alexandrina Monteiro cujos ensinamentos foram preciosos durante os estudos de Foucault e pelas sábias intervenções durante o exame de qualificação. À Prof^a Márcia Mascia, minha orientadora, pela paciência e sabedoria com que acompanhou este trabalho, pela rica e extensa bibliografia oferecida e por me apresentar à psicanálise via análise do discurso. Às professoras que aceitaram participar da banca examinadora, Prof^a Elzira Yoko Uyeno, Prof^a Juliana Cavallari e Prof^a Adair Nacaratto. Aos colegas do grupo de estudos de Foucault. À minha família pela compreensão nos momentos de ausência e finalmente à Deus pela coragem.

RESUMO

Considerando-se o crescente número de problemas enfrentados pelo sistema educacional contemporâneo em virtude das radicais transformações sócio-culturais, decidimo-nos voltar para a questão da ausência de limites dos adolescentes. Este trabalho tem como objetivos levantar os efeitos de sentido presentes em relatos de adolescentes que apontam para a constituição de subjetividades, bem como apontar as suas marcas discursivas e rastrear qual tipo de sujeito prevalece: o sujeito do desejo ou o sujeito do excesso. O *corpus* analisado constituiu-se de relatos de processo de criação em artes visuais presentes em diários de adolescentes, bem como o produto final desses relatos de processo, ou seja, o objeto de arte. Nossa pesquisa sustenta-se pelos pressupostos teóricos que embasam os estudos das transformações sócio-culturais, de pensadores como Hall, Bauman e Lipovetsky. Enquanto isso, Foucault nos mostra o que resta ao sujeito atravessado por essas transformações em sua terceira fase, a escrita de si. Também valemo-nos de alguns insights psicanalíticos embasados nos pensamentos de Birman e Forbes para buscar compreender as conseqüências das transformações sócio-culturais para as mudanças nos mecanismos psíquicos que levaram os sujeitos a ter uma nova relação com a falta. Para a análise dos dados, velemo-nos dos pressupostos da Análise do Discurso Francesa de Michel Pêcheux que entende o discurso como uma malha composta pela história, pela ideologia e pelo inconsciente. Os resultados de nossa pesquisa demonstram que o sujeito da educação contemporânea é um sujeito ambivalente, que ora é excesso e ora é desejo/excesso. Verificamos, portanto, que na educação, jamais teremos um sujeito que se mostre plenamente desejante como na época moderna e como ainda concebe a educação na contemporaneidade.

Palavras-chave: sujeito; escrita de si; adolescência; análise do discurso; arte.

ABSTRACT

Considering the expanding number of problems faced by the contemporary educational system caused by the drastic social-cultural transformations, we have decided to discuss about the students' lack of limits. The target of this work is to bring up the effects from teenagers reports that point to the subjectivity constitution, as well as point its discursive mark and keep track of what kind of subject prevails: the subject of desire or the subject of excess. The analyzed corpus consists of reports of the creation process in visual arts present in the teenagers' diary, as well as the final product of these reports, in other words, the object the art. Our research is based on the theoretical principles that support the studies of the social-cultural transformations, from thinkers like Hall, Bauman and Lipovetsky. Meanwhile, Foucault shows us what remains to the subject who is living these transformations in its third phase, the self writing. We also draw on some psychoanalytic insights based on Birman and Forbes' thoughts to try to understand the consequences of the social-cultural transformations to the changes on the psychic mechanism that lead the subjects to have a new relation to the absence. To the data analysis, we presuppose from the French Discourse Analysis from Michael Pêcheux that understands the discourse as a web composed of the history, the ideology and the unconscious. The results of our research show us that the subject of the contemporary education is an ambivalent subject, which sometimes is excess and sometimes is desire/excess. So, we checked that in the education, we will never have a subject that shows himself/herself as a wisher as in the modern period and how still understand the education in the contemporary period.

Key-words: subject, self writing, adolescence, discourse analysis, art

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Cindy Sherman. Sem título n°216 . 1989.	17
Felix Gonzalez-Torres. Sem título (Placebo Azul) . 1991.....	33
Max Ernst. Pietá ou Revolução à noite . 1923.....	49
René Magritte. La Clairvoyance (Perspicácia) . 1936.....	78
Nuno Ramos. Mácula . 1994.	92
Sophie Ristelhueber. Onze explosões . 2006.	113
Regina Silveira. Gone Wild (foto da maquete de madeira da intalação), 1997.	133
Regina Silveira. Gone Wild (detalhe da instalação)	133
Cildo Meireles. Inserções em Circuitos Ideológicos: projeto coca-cola . 1970.....	137
Cildo Meireles. Inserções em Circuitos Ideológicos: projeto coca-cola . 1970 (Detalhe)..	138
Sandro Botticelli. Deposição . 1495.	144
Sandro Botticelli. A Virgem do Magnificat . 1480-81.	145
Orestes. Sem título . 2010.....	151
Kasimir Malevich. Circulo preto . 1920.....	152
Pintura corporal Kadiwéu.	152
Beatriz Milhares. Sem título . sem data.....	153
Cerâmica Kadiwéu.	153
Maurits Cornelis Escher. Anjos e Demônios . sem data.	154
Etna. Sem título . 2010.	155
Jackson Pollock. Quadro n°1 . 1950.....	156
Pollock em seu ateliê.	156
René Magritte. Le príncipe d’Incertitude (O princípio da incerteza) . 1944.....	161

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **11**

PARTE I – CAPÍTULOS TEÓRICOS

1 DESLOCAMENTOS IDENTITÁRIOS E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA **17**

- 1.1 A identidade na sociedade de classes18
- 1.2 O problema da identidade num mundo de indivíduos22
- 1.3 Identidades múltiplas e educação contemporânea26
- 1.4 Conclusão31

2 A ESCRITA DE SI, A ÉTICA E A ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA **33**

- 2.1 Michel Foucault e a ética na Antiguidade34
- 2.2 A confissão como herança do ocidente e suas mudanças: das relações às conexões40
- 2.3 Conclusão45

3 O SUJEITO DA CONTEMPORANEIDADE **49**

- 3.1 Foucault e a Psicanálise: algumas interlocuções50
- 3.2 O sujeito edipiano ou sujeito do desejo54
- 3.3 O sujeito pré-edipiano ou sujeito do excesso67
- 3.4 Conclusão74

4 A ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA **78**

- 4.1 As três fases da Análise do Discurso Francesa79
- 4.2 Discurso, Sujeito, Formação Discursiva e Interdiscurso.....83
- 4.3 Conclusão89

PARTE II – CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E ANÁLISES

1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E LEVANTAMENTO DO CORPUS **92**

- 1.1 O adolescente na contemporaneidade94

1.2 Uma nova experiência mediante à criação artística: um convite à escrita de si	103
1.3 Do contexto de produção	107
1.4 Dos sujeitos de pesquisa	109
2 ANÁLISE	113
2.1 Marcas do excesso: a transformação do outro em objeto	114
2.1.1 Consumo e espetáculo	115
2.1.2 O papel da família	121
2.1.3 Música, Corpo e Identificação	126
2.2 Marcas do desejo: quando o sujeito se coloca como objeto (de desejo) do outro	131
2.2.1 A constituição da subjetividade pela obra de arte	132
2.3 O Sujeito entre o desejo e o excesso	146
2.4 Conclusão	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165
ANEXOS	171

INTRODUÇÃO

Ao evocar as lembranças da minha vida escolar, recordo-me do terror que eram as reuniões de pais e mestres. Eu ficava imaginando o que a professora iria falar de mim, do meu comportamento, das minhas notas. Então, do momento em que a minha mãe saía de casa até a sua volta, o tempo não passava, parecia uma eternidade até ela chegar com a carteirinha onde eram registradas as notas.

Nesse dia, eu e minha avó já aguardávamos para saber como tinha sido o bimestre. Ah! Se tivesse uma reclamação ou notas baixas, era aquele “sermão”, que se iniciava com minha mãe e minha avó e terminava no jantar com meu pai.

O principal argumento utilizado para me convencer da importância do estudo era de que sem ele, o que restava era trabalhar numa das indústrias têxteis da cidade, nas quais minha mãe trabalhara durante anos. Para a minha família, a importância do estudo era tanta que a ele era atribuído o estatuto de herança. Então diziam: Esta será a sua herança (o estudo). E para que eu estudasse, minha família não economizava em investimentos financeiros.

Esses investimentos não se limitavam aos relativos à escola que, na época, mesmo sendo pública, gerava um custo, mas em cursos extras, como pintura, datilografia, inglês e computação. Dentre esses cursos, a pintura foi o que teve um papel de destaque em minha vida. Foi nesse contexto que fiz algumas exposições coletivas, e como as pessoas não gostam muito do que eu pintava, decidi parar de expor e pintar por encomendas que também foram poucas. O que constatei em minha breve experiência como artista plástica é que numa cidade pequena como a minha, viver da arte é uma impossibilidade.

Assim sendo, sem dinheiro e com nenhuma encomenda, ingressar em um curso superior não fazia parte dos meus planos imediatos, até que minha mãe decidiu comprar uma máquina de tricô para trabalhar em casa fazendo roupas de lã para bebê com a intenção de poder me manter na faculdade. Depois da aprovação no concurso vestibular, a produção de roupas de lã foi organizada numa linha de produção pelas mulheres da minha casa, cujas funções foram divididas e, o arremate que era a que me cabia, teria que ser conciliado com as leituras e os trabalhos da faculdade.

É dessa forma que posso resumir a minha vida de estudante, uma vida de luta e de privações em que o estudo está sempre em primeiro lugar. Foi assim que me tornei professora. Eu e minha família, porém, aprendemos com o tempo, que ter um diploma não significava

muita coisa na minha cidade. Percebemos também que, se não quisesse trabalhar nas fábricas, mas seguir a carreira docente, precisava ser aprovada em concursos.

E foi assim que consegui meu primeiro emprego como secretária pela prefeitura do município. Fiquei no cargo de secretária por cerca de quatro anos e só o deixei para ingressar no quadro do magistério do Estado de São Paulo no ano de 2000. A cidade que escolhi fica a cerca de 50 km do lugar onde moro, com a maioria das aulas no período noturno, com graves problemas de tráfico de drogas, violência e principalmente rivalidade entre gangues.

Entretanto, durante a atuação como professora de Arte, deparei-me com outros problemas; desta vez, relativos à disciplina que leciono. Aprendi que professores de Arte não podem contar com livros didáticos e nem acervos para consulta. Não podemos contar com materiais para todos e nem pedir para que os alunos adquiram, como na minha época de escola.

Além dos problemas materiais, deparei-me com problemas pedagógicos, ou seja, os alunos não tinham o hábito de ler na disciplina de Arte. Em virtude disso, os alunos não conheciam a história da arte, a crítica de arte e, por isso, não desenvolviam técnicas e estilos. Fiquei assustada, mas percebi que os alunos não tinham muito o que fazer diante da visão da escola que entendia que a disciplina de Arte existia no currículo com o propósito de enfeitar o pátio em alguma data comemorativa, fazer painéis e desfiles “cívicos”.

Contudo, descontente com a situação, reuni forças para fazer a arte parecer diferente aos olhos dos alunos. Primeiro, ensinando os alunos a ler e a escrever em Arte, problematizar sobre o objeto de arte, conhecer história da arte, fundamentar suas produções e desenvolver singularidades e estilos.

Esse foi meu primeiro desafio na escola, ou seja, levar aqueles filhos de plantadores de morango a entender o que era uma exposição e o que era e como se fazia um objeto de arte. Seis meses após obter a confiança dos alunos, consegui a remoção para a escola onde atuo no momento.

No ano seguinte, passei em outro concurso público para professora de Arte, desta vez num município vizinho e resolvi assumi-lo. Escolhi uma escola de periferia e me deparei com os mesmos problemas elencados anteriormente. Foi então que pude perceber que os problemas das escolas em relação aos adolescentes são muito parecidos. Os meus colegas de trabalho se incomodam muito com o desinteresse e a falta de compromisso dos alunos com os estudos. Particularmente, esse desinteresse também é algo que me incomoda, sobretudo por perceber que os estudos não têm o mesmo valor que tinha na minha época, a meu ver, porque as famílias não se importam com a vida escolar dos filhos.

Contudo, uma década depois, vejo que esse desinteresse tomou formas e proporções diferentes que refletiram não somente em minha prática como professora, mas também na dinâmica das instituições nas quais atuo.

O que era um simples incômodo se transformou em um problema que pode ser descrito como um rápido crescimento da falta de limites dos adolescentes. Como exemplos, podemos citar aquele estudante que está sempre distante durante as explicações, que não se importa com as notas, que não faz atividades em sala, que não anota os conteúdos em seu caderno, que entrega as provas em branco e, mesmo assim, é um frequentador assíduo das aulas.

Classificamos as atitudes descritas acima, como menosprezo, passividade e resistência frente às regras e às normas de conduta, aos conteúdos científicos, ao planejamento do próprio futuro, enfim, atitudes de menosprezo em relação àquilo que tanto valorizávamos há trinta anos.

Em virtude desse cenário, postulamos que estamos diante de um novo sujeito que, cada vez mais, constitui-se em um enigma para a educação, uma vez que esses sujeitos não estão sendo capazes de valorizar a instituição escolar como uma possibilidade de mudança da situação em que vivem muitas vezes num contexto de pobreza, desestrutura familiar, uso de drogas e maus tratos.

As consequências para a escola podem ser descritas em todas as formas de dificuldades de aprendizagem, exclusões, baixo rendimento e evasão. Observamos que os nossos estudantes se encontram fortemente influenciados pelos discursos da mídia que reforçam um ideal de vida de “felicidade a qualquer preço” e que toma o lugar da família e da escola como modelos a seguir.

A partir de tais considerações, acreditamos poder questionar um modelo de educação que, nas últimas décadas, desenvolve-se pautada prioritariamente nos índices estatísticos e que desconsidera as mudanças no sujeito que dele faz parte. Em outras palavras, acreditamos que, para além das questões pedagógicas e estatísticas, existem outras questões que afetam o sujeito, e que a pedagogia tradicional não está, certamente, conseguindo lidar.

É com base nessas reflexões que nasceram a vontade de refletir e discutir sobre as formas como ocorrem os processos de subjetivação dos adolescentes em contexto escolar na contemporaneidade em aulas de arte. Pretendemos desdobrar essa temática nas seguintes perguntas de pesquisa: Que tipos de sujeitos emergem em relatos de processos de criação em artes visuais? Se possível for, vislumbrar outros modos de subjetivação, diferentes do sujeito moderno, como eles se apresentam?

Para isso, partimos do pressuposto de que a escola ainda é pensada para os sujeitos da Modernidade, um sujeito coletivo, que “aceita” limites, planeja o futuro, que pensa no bem-estar de si próprio e do outro, enfim, um sujeito desejante. Porém, postulamos que a escola se encontra diante de novas formas de subjetivação (BIRMAN, 2007), que mudaram em virtude de todo um contexto sócio-cultural. Esses novos sujeitos são denominados por Forbes (2008) como sujeitos do excesso.

Partindo desse pressuposto, hipotetizamos que estamos diante de um sujeito que se constitui no imbricamento das instâncias do desejo e do excesso, um sujeito dividido entre atender aos anseios da escola e ratificar a sua subjetivação como um sujeito desejante ou ceder aos excessos que regem suas vidas. Essa pode ser considerada, pelo menos em parte, o motivo do menosprezo e do desinteresse que só tem crescido com o passar dos anos.

Assim sendo, estabelecemos como objetivo geral de nossa pesquisa: contribuir com uma problematização dos sujeitos adolescentes da educação contemporânea para além do meramente pedagógico de um sistema ainda centrado nos ideais modernos como regime de verdade.

Tal problematização se desdobrará nos seguintes objetivos específicos:

- a. Levantar os efeitos de sentido presentes em relatos de processo de criação artística e nos trabalhos artísticos de adolescentes que apontam para a constituição de subjetividades;
- b. Apontar nos relatos e nos trabalhos as marcas de constituição dessas subjetividades;
- c. Rastrear nessas marcas discursivas e imagéticas qual subjetividade prevalece: o sujeito do desejo ou o sujeito do excesso.
- d. Relacionar as marcas discursivas encontradas aos trabalhos artísticos para localizar algo que esteja além do que a palavra possa revelar.

Como pretendemos investigar os discursos dos adolescentes na educação, elegemos como *corpus* os seus próprios dizeres que se encontram em relatos de processo de criação em artes visuais. O corpus foi levantado em uma escola pública municipal durante as aulas de arte ministradas pela pesquisadora a estudantes do 6º ao 9º anos em 2010.

A importância do nosso estudo pode ser atribuída à contribuição com reflexões sobre muitos problemas ocorridos no contexto escolar em relação aos comportamentos dos adolescentes e revelar possíveis posições-sujeito que nos permitam discutir sobre os sofrimentos, dores e afetos em nossa realidade ainda tão objetiva e racional.

Do ponto de vista teórico metodológico, esta pesquisa encontra-se ancorada nos estudos sócio-culturais da identidade e da sociedade, como um todo, de Hall e Bauman. Num segundo momento, buscamos entender com Foucault em sua terceira fase, o cuidado de si, as formas como o sujeito busca as saídas dentro dos sistemas de poder-saber.

Contudo, tanto os estudos sócio-culturais da identidade quanto os estudos do último Foucault são discussões que nos permitem refletir no nível da consciência. Logo, no decorrer da pesquisa, ao constatar que, para além da consciência, existe algo que o sujeito não domina e que o move, ou seja, o inconsciente se fez necessária a busca de uma sustentação teórica em alguns insights psicanalíticos a partir dos pensamentos de Birman e Forbes. Dessa forma, abriu-se um leque de possibilidades maior para pensar o sujeito da contemporaneidade.

Nossas análises terão como ancoragem a Análise do Discurso Francesa de Michel Pêcheux, uma linha teórica que concebe o discurso no entrecruzamento da estrutura e do acontecimento e que mantém um diálogo com a teoria psicanalítica.

Este estudo se divide em duas partes: Parte I – Capítulos Teóricos: com uma discussão sobre as transformações nas identidades dos sujeitos ocorridas nos contextos sócio-cultural e políticos da Modernidade e da Pós-modernidade.

Em seguida, veremos com Foucault e a escrita de si as formas como o sujeito se relaciona com o poder por meio de uma reflexão sobre si. Num terceiro momento, o sujeito na contemporaneidade é discutido tendo como base alguns insights psicanalíticos para compreender o momento da entrada no mundo simbólico e/ou as formas de se relacionar com a falta constitutiva, do sujeito na Modernidade e na Pós-modernidade. E, finalmente, trazemos os pressupostos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso Francesa de Pêcheux para subsidiar as nossas análises.

Na Parte II – As Condições de Produção e o Levantamento do Corpus: primeiramente será realizada uma discussão sobre o adolescente na contemporaneidade. Em segundo lugar, explicitaremos a nossa experiência com a criação artística e a escrita de si em sala de aula. Em terceiro lugar, foi realizada uma descrição do contexto de produção de nossa pesquisa, bem como dos sujeitos de pesquisa selecionados.

Posteriormente são trazidas as análises que foram desenvolvidas em torno das regularidades apresentadas nos discursos dos adolescentes sobre o próprio processo criativo. Nossa organização das análises está distribuída em três grandes categorias com regularidades específicas de cada uma. São elas: Marcas do Excesso: a transformação do outro em objeto; Marcas do Desejo: quando o sujeito se faz objeto (de desejo) do outro e O Sujeito Entre o Desejo e o Excesso.

Finalmente, trazemos as análises de duas das produções artísticas de nossos sujeitos de pesquisa. Tais produções não são analisadas como algo que ilustra o discurso sobre a criação, mas como um outro discurso, que escapa às palavras tecidas durante os relatos de processo e que podem nos mostrar outras posições-sujeito .

Vale ressaltar que todos os capítulos desse estudo são introduzidos com obras da arte, com a finalidade de ilustrar o conteúdo abordado e, porque não, incitar à reflexão.

PARTE I – CAPÍTULOS TEÓRICOS

1 DESLOCAMENTOS IDENTITÁRIOS E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Cindy Sherman. **Sem título n.216.** 1989.
Da série Retratos históricos. 1989-90.222X143cm¹

Dar início a uma problematização sobre a identidade na educação contemporânea não pode ser considerada tarefa fácil, inclusive porque nos encontramos imersos numa estrutura econômica, política e social ainda em curso, o que impede a realização de análises isentas e o fornecimento de respostas.

¹ CINDY SHERMAN, 1954, Nova Jersey, Estados Unidos. Vive e trabalha em Nova York, Estados Unidos. A série retratos históricos é composta de 35 fotografias onde a artista aparece com roupas, acessórios rebuscados e próteses para interpretar figuras presentes nas obras clássicas como se fosse uma paródia dessas imagens. Especificamente em *Sem título n.216*, a artista faz uma referência ao díptico de Melun de Jean Fouquet (Renascimento). Na foto, Sherman parece sugerir a dimensão não humana da figura feminina renascentista para desmanchar as concepções de feminino implantadas em nossa memória por tais obras do passado. “Em meu trabalho, sinto que sou anônima. Quando olho para as fotografias, nunca me vejo; elas não são autorretratos. Algumas vezes, desapareço”, declara a artista que nos faz pensar: que papéis desempenhamos na vida? (Educativo – Fundação Bienal de São Paulo. Em nome dos artistas. Coleção Astrup Fearnley Museum of Modern Art).

Assim sendo, este capítulo é uma tentativa de discutir sobre a Modernidade e a Pós-modernidade com foco nos deslocamentos que se operam em relação a uma política de identidade, ou seja, a identidade atrelada aos embates sócio-políticos entre grupos e/ou classes sociais. Nesse contexto, a identidade é um terreno mapeado pela psicologia e não deve ser confundida com a identificação lacaniana, da qual trataremos no terceiro capítulo deste estudo.

Com base em tais considerações, buscaremos reconstruir o contexto da Modernidade e concomitantemente identificar as formas como as identidades são construídas pelo modo de produção econômico, político e social, que marca a sociedade moderna como sociedade de classes.

Veremos em seguida, como a identidade atrelada à sociedade de classes se torna fragmentada e móvel diante da nova ordem mundial na Pós-Modernidade, acirrando as diferenças entre os seres humanos.

Finalmente, realizaremos uma interlocução entre as discussões sobre a identidade moderna e pós-moderna com a educação contemporânea para tentarmos vislumbrar suas implicações.

Partiremos, para a primeira abordagem.

1.1 A identidade na sociedade de classes

Segundo Birman (2007, p. 77), nada pode ser considerado mais fora de moda que o conceito de “mais-valia”, cunhado no século XIX por Karl Marx. Acrescentamos que igualmente démodé é a noção de “sociedade de classes”, também oriunda dos discursos de Marx.

A modernidade, o marxismo e as formas de subjetivação, que se identificam ou com a burguesia (opressores) ou com o proletariado (oprimidos) aparecem na história, destruindo algumas perspectivas e valores que vigoravam em uma “era mais primitiva e inocente – o Iluminismo” (MARSHALL, 1986, p. 87).

No contexto iluminista, a identidade de uma pessoa era o “centro essencial do eu” (HALL, 2006, p. 11).

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo (HALL, 2006, p. 11).

O autor argumenta que a identidade no Iluminismo, além de assumir uma posição extremamente individualista, de modo geral, era atribuída a um sujeito “descrito como masculino” (HALL, 2006, p. 11).

Gradativamente, a identidade centrada, individualista e masculina do Iluminismo é segundo Marx e Engels (2002, p. 47) obscurecida pela revolução da burguesia² no século XIX. Aos olhos dos autores, “a burguesia destruiu todas as relações feudais, patriarcais, idílicas. [...] Não deixou subsistir de homem para homem outro vínculo que não o interesse nu e cru o insensível “pagamento em dinheiro” (MARX e ENGELS, 2002, p. 47).

Marshall (1986, p. 89) nos apresenta os feitos da burguesia a partir do que Marx acredita ser o clímax revolucionário no século XIX como a

emergência de um mercado mundial. À medida que se expande, absorve e destrói todos os mercados locais e regionais que toca. Produção e consumo – e necessidades humanas – tornam-se cada vez mais internacionais e cosmopolitas. O âmbito dos desejos e reivindicações humanas se ampliam muito além da capacidade das indústrias locais, que então entram em colapso. A escala de comunicações se torna mundial, o que faz emergir uma *mass media* tecnologicamente sofisticada. O capital se concentra cada vez mais nas mãos de poucos. Camponeses e artesãos independentes não podem competir com a produção de massa capitalista e são forçados a abandonar suas terras e fechar seus estabelecimentos. A produção se centraliza de maneira progressiva e se racionaliza em fábricas altamente automatizadas. (No campo acontece o mesmo: fazendas se transformam em “fábricas agrícolas” e os camponeses que não abandonam o campo se transformam em proletários campesinos). Um vasto número de migrantes pobres são despejados nas cidades, que crescem como um passe de mágica – catastróficamente – do dia para a noite.

² Por burguesia entende-se a classe dos capitalistas modernos, que são proprietários dos meios de produção social e empregam trabalho assalariado (MARX E ENGELS, [1848], 2002, p. 44).

O autor nos apresenta uma atmosfera caótica e fora de controle. O que parece uma exaltação da burguesia é, na verdade, uma demonstração daquilo “que pode realizar a atividade humana” (MARX e ENGELS, 2002, p. 47).

Entretanto, Marx não se interessa pelos feitos da burguesia, mas pelas coisas que ela pode criar, como “os processos, os poderes, as expressões de vida humana e energia: homens no trabalho movendo-se, cultivando, comunicando-se, organizando e reorganizando a natureza e a si mesmos” (MARSHALL, 1986, p. 91).

Do ponto de vista de Marx, os

burgueses se estabeleceram como a primeira classe dominante cuja autoridade se baseia não no que seus ancestrais foram, mas no que eles próprios efetivamente fazem. Eles produziram novas imagens e paradigmas, vividos, da vida boa como a vida de ação. Provaram que é possível, através da ação organizada e concertada, realmente, mudar o mundo (MARSHALL, 1986, p. 91).

Como um produto da revolução capitalista burguesa, os trabalhadores emergem como classe explorada, passando a constituir a visão histórica de Marx e Engels ao afirmar no *Manifesto Comunista* que a “história de todas as sociedades do passado é a história da luta de classes” (MARX e ENGELS, 2002, p. 44).

Contudo os trabalhadores como classe explorada são “a expressão de energias ativas e ativistas que a própria burguesia deixou em liberdade” (MARSHALL, 1986, p. 92). Portanto, a atividade revolucionária da classe trabalhadora somente poderá ocorrer por meio de uma ação organizada e coletiva, a exemplo da revolução burguesa.

Segundo Marx, a vitória sobre a burguesia somente pode se efetivar no momento em que todos os trabalhadores se unirem numa espécie de guerra civil para uma derrubada violenta, fundando sua dominação. Após a tomada do poder, instaurar-se-ia um estado socialista. O proletariado teria, portanto, a missão de implantar um sistema coletivo de vida eliminando os antagonismos de classes.

No entanto, o sonho de Marx, não pode ser traduzido nas abordagens mais recentes sobre o sujeito moderno. Dentre elas, destaca-se a interpretação de Hall (2006, p. 11) que apoiado nos interacionistas simbólicos e nos sociólogos G. H. Mead e C.H. Cooley, apresenta-nos a identidade moderna “dentro de uma concepção “interativa” do eu” como sujeito sociológico. O autor aponta que o sujeito sociológico

refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava.

A coletividade “preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo público” (HALL, 2006, p.11). Logo, a perspectiva de luta entre as classes do marxismo, é interpretada sob o ponto de vista da coletividade e dos benefícios que o sistema pode trazer para o sujeito.

Segundo o autor, o sujeito continua tendo um “eu real” como essência interior, porém, este é formado e modificado em relação à cultura e às “identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2006, p. 11).

Na Modernidade, as identidades são amarradas à estrutura capitalista e fabril, uma estrutura, que Nocolaci-da-Costa (2004, p. 83) descreve a partir de noções como ordem, progresso, verdade, razão, objetividade, fronteiras, barreiras, longo prazo, hierarquia, instituições sólidas, poder central, claras distinções entre público e privado, dentre outros.

Tais características, segundo Marshall (1986, p. 94),

força o autodesenvolvimento de todos, mas as pessoas só podem desenvolver-se de maneira restrita e distorcida [...] Tudo o mais, em nós, tudo o mais que não é atraente para o mercado é reprimido de maneira drástica, ou se deteriora por falta de uso, ou nunca tem uma chance real de se manifestar.

O autor nos apresenta uma dupla relação do sujeito com o contexto da Modernidade. Como condição de existência, para que o sujeito possa se sentir seguro, é necessário reprimir alguns desejos. Hall (2006, p. 12) aponta-nos o aspecto positivo dessa troca entre o sujeito e o sistema, argumentando que os sujeitos sociológicos encontram apoio necessário para viver e, dessa forma, constituem uma identidade unificada e estável. “A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura” (HALL, 2006, p. 12).

Birman (2007, p. 78) também nos revela essa faceta positiva da relação entre o sujeito e o sistema, ao argumentar que, “numa ordem social tradicional, o sujeito é regulado pela longa duração das instituições e pela permanência quase ancestral de seu sistema de regras, que lhe oferecem segurança e grandes certezas”.

As óticas de Hall (2006), Birman (2007) e Bauman (2005) sobre a sociedade tradicional moderna e as identidades nos fazem refletir sobre o romantismo da visão de Marx com relação à divisão de classes e, em especial, à classe trabalhadora e a sua crença de que esta, uma vez no poder, poderia proporcionar o bem-estar para todos (MARSHALL, 1986).

Bauman (2005, p. 22) nos revela que no contexto da Modernidade, a identidade não poderia ser interpretada como um problema. “Você só tende a perceber as coisas e colocá-las no foco do seu olhar perscrutador e de sua contemplação quando elas se desvanecem, fracassam, começam a se comportar estranhamente ou o decepcionam de alguma forma.”

Algo se opera na passagem da modernidade para a pós-modernidade em relação às identidades. São esses deslocamentos que discutiremos adiante.

1.2 O problema da identidade num mundo de indivíduos

Como a identidade se tornou um problema na passagem da Modernidade para a Pós-Modernidade? Quais os principais deslocamentos que se operam? Neste item, discutiremos essas questões, com o objetivo de tentar desnaturalizar alguns conceitos de identidade construídos na Modernidade e que ainda imperam nos dias atuais.

Os conceitos a que nos referimos dizem respeito à sociedade concebida dentro da ótica da divisão de classes, da fixidez e da unidade, proporcionados pelo contexto econômico, político e social da Modernidade.

Para iniciarmos a nossa problematização, faz-se necessário esclarecer que a noção de Pós-Modernidade não está relacionada a uma ruptura total com a Modernidade.

O termo Pós-Modernidade será usado como referência ao contexto atual em que se inserem a globalização, o consumo, a ausência de fronteiras, os avanços tecnológicos, o imediatismo, a mobilidade e a exclusão social, dentre outras noções que emergem do presente momento histórico.

Bauman (2001, p. 9) se vale das metáforas da liquidez para designar algumas das noções acima referentes ao Pós-Moderno. Assim afirma o autor:

Os fluídos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”;

são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos, são alterados – ficam molhados ou encharcados.

Contudo, não postulamos o fim dos valores e dos conceitos forjados na Modernidade, mas que estes passam a ser encharcados por novos conceitos e valores. Se, na era moderna, os sujeitos encontravam a segurança para viver no sólido sistema político, econômico e social, inferimos que, com a dissolução desse sistema na pós-modernidade, as identidades entram em crise.

Nesse sentido, Hall (2006, p. 12) nos revela que “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas”.

Na pós-modernidade, a forma singular da palavra identidade perde o seu sentido diante da multiplicidade de representações que interpelam os sujeitos via tecnologias da informação. Hall sugere que a palavra seja dita no plural em referência as diferentes posições-sujeito ocupadas concomitantemente no cenário político contemporâneo.

Hall (2006, p. 13) nos revela que o

sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas em torno de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Como parte dessas transformações estruturais, encontramos subjetividades abertas, ativas e múltiplas. Ao refletirmos sobre a condição de unicidade da identidade moderna em relação à postulada por Hall, podemos pensar que, mesmo no contexto moderno, “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2006, p. 13), uma vez que, ultrapassar fronteiras e superar as barreiras impostas pelo tempo e pelo próprio corpo sempre foi um desejo do homem.

Bauman (1999, p. 19) nos revela que, até o final do século XIX, as pessoas não se distanciavam do lugar onde nasciam. A convivência num estreito grupo solidificava as relações. A ausência de mobilidade gerada pela carência tecnológica proporcionava a ilusão

de que a identidade detinha um caráter unificado e estável, o que nos faz pensar que a permanência na localidade não se dava por opção dos sujeitos.

Segundo o autor, com a revolução dos meios de transportes (trens, automóveis, aviões), os sujeitos puderam se deslocar com maior facilidade e agilidade. A partir de então, houve uma mudança de paradigma em relação às distâncias. O “longe” passa a ser sinônimo de problemas, exigindo do sujeito a criatividade no desenvolvimento de formas de superação.

Nesse sentido, a Internet pode ser considerada o ápice da mobilidade, pois no ciberespaço os sujeitos são descorporeificados e as suas mobilidades ganham uma velocidade incomparável com qualquer meio de transporte, propiciando conforto e proximidade em relação a qualquer área do planeta.

A contradição em relação à mobilidade e à velocidade da informação se inicia quando estas passam a beneficiar toda uma elite móvel, aumentando as possibilidades de articulações entre os sujeitos e as grandes empresas, criando diferentes centros de poder relativos às influências e ao capital. Dessa forma, encontramos-nos frente a “um aglomerado de sistemas manipulados por atores em grande parte invisíveis” (BAUMAN, 1999, p. 45).

De certa forma, a classe média é a mais atingida pelas transformações relativas à informação, pois ocupa o espaço intermediário entre a inclusão e a exclusão total. Os efeitos positivos gerados para alguns, são negativos para outros, principalmente para aqueles a quem o acesso às tecnologias tornou-se impossível, devido à má distribuição de renda, principalmente nos países menos desenvolvidos.

As conseqüências para os excluídos dos benefícios proporcionados pela tecnologia é a transformação da identidade em opressão. Para esses, somente restou à conformação com o estar preso à localidade.

Na era da globalização e da “nova desordem mundial” (BAUMAN, 1999, p. 65), encontramos um leque de oportunidades que não são iguais para os diferentes sujeitos.

Apoiado em Laclau (1990), Hall (2006, p. 17), argumenta que as sociedades pós-modernas são caracterizadas pela “diferença”. Para Hall (2006, p. 17), a diferença deve ser pensada no sentido de que, se

tais sociedades não se desintegram totalmente, não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Mas essa articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta.

A respeito das identidades abertas, afirma o autor, “o deslocamento tem características positivas. Ele desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos” (HALL, 2006, p. 18).

A identidade na era da globalização não é uma pré-definição, mas algo pelo qual se luta constantemente. Em outras palavras, a identidade passou a ser uma batalha que precisa ser travada no campo da invenção. A identidade passa a ser uma busca pessoal e solitária “como alvo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais” (BAUMAN, 2005, p. 22).

É nessa perspectiva da luta pela auto-afirmação que o problema da identidade pode ser discutido no mundo contemporâneo.

Bauman (2001, p. 47) nos explica que o

que emerge no lugar das normas sociais e evanescentes é o ego nu, atemorizado e agressivo à procura de amor e de ajuda. Na procura de si mesmo e de uma sociabilidade afetuosa, ele facilmente se perde na selva do eu... Alguém que tateia na bruma de seu próprio eu não é mais capaz de perceber que esse isolamento, esse “confinamento solitário do ego”: é uma sentença de massa.

Segundo o autor, estamos todos sós. A individualização é um fato irreversível. A única solução para os problemas de auto-afirmação das massas é o empenho na constante tarefa de gerenciar as relações nesse mundo, em que as decisões não mais estão nas mãos do poder público e das instituições, mas de cada um de nós.

Bauman (2001, p. 51) nos revela que não temos mais um poder que se preocupa em administrar a vida dos cidadãos, forjando identidades como na Modernidade sólida, mas um poder que

navega para longe da rua e do mercado, das assembleias e dos parlamentos, dos governos locais e nacionais, para além do alcance do controle dos cidadãos, para a extraterritorialidade das redes eletrônicas. Os princípios estratégicos favoritos dos poderes existentes hoje em dia são fuga, evitação e descompromisso e sua condição ideal é a invisibilidade.

E assim, podemos concluir com o autor que os indivíduos estão cada vez mais despidos de sua proteção e segurança. Embora, no decorrer da história, a sociedade tenha mantido uma relação ambivalente com a autonomia dos indivíduos, acreditamos que a sociedade seja algo de que os indivíduos mais necessitam para costurar o abismo que se abriu entre os pólos das individualidades e da coletividade.

Essa costura, porém, não significa um retorno à ordem, à unicidade e à fixidez, mas a uma tentativa de vislumbrar as identidades pós-modernas como uma chance de pensar novas possibilidades para as existências dentro do campo ético.

Lima (2009, p. 301), parafraseando Nietzsche, aponta para as identidades pós-modernas uma saída estética, em que a arte poderia remeter o indivíduo a um estado de sonho, “levando o sujeito a outros mundos possíveis, mas lembrando-lhe das contingências e da relatividade das coisas, do caráter não-definitivo de tudo que é humano.”

Na Modernidade, as instituições sociais, como as prisões, os manicômios, os hospitais, os conventos e as escolas, exerciam um papel fundamental na realização da costura da identidade do sujeito à ordem social. Passaremos adiante a focar a instituição escolar para discutir como o seu enfraquecimento pela nova ordem mundial provocou também uma crise de identidade do sujeito-estudante e dos discursos pedagógicos, transformando o contexto escolar num universo de contradições.

É nesse sentido que pretendemos inserir as discussões sobre a identidade, no próximo tópico.

1.3 Identidades múltiplas e educação contemporânea

Nos tópicos anteriores, discutimos como o sujeito passou de uma identidade singular, estável e unificada na Modernidade, para uma identidade plural, aberta e fragmentada na pós-modernidade. Neste item, preocupamo-nos em inserir tais discussões no contexto da educação contemporânea com o objetivo de tentar compreender as implicações dos deslocamentos identitários nesse contexto.

Como dito anteriormente, não somos mais possuidores de uma identidade única, mas constituídos por uma miscelânea de identidades abertas, constantemente transformadas pelas representações externas, pelas tecnologias, pelo consumo e pela globalização.

Nesse contexto, o espírito de coletividade que caracterizava a sociedade Moderna, passa a ser abalado a partir do momento em que os Estados perdem seu poder de decisão, principalmente em relação à economia. As grandes empresas dependem da fragmentação política do mundo, argumenta Bauman (1999, p. 75). “Pode-se dizer que todos têm interesses adquiridos nos “Estados-fracos” – isto é, nos Estados que são *fracos* mas mesmo assim *continuam sendo Estados*” (BAUMAN, 1999, p. 75, grifos do autor). Isso equivale a afirmar que

quase-Estados, Estados fracos podem ser facilmente reduzidos ao (útil) papel de distritos policiais locais que garantem o nível médio de ordem necessário para a realização de negócios, mas não precisam ser temidos como freios efetivos à liberdade das empresas globais (BAUMAN, 1999, p. 75).

O enfraquecimento dos Estados fez com que se tornasse “cada vez mais difícil, talvez até mesmo impossível, reunir questões sociais numa efetiva ação coletiva” (BAUMAN, 1999, p. 77). Nesse contexto de descentramento de poder, as instituições foram as primeiras a sucumbir e a se defrontar com o fim do ser humano como um ser social (BAUMAN, 2001).

A esse respeito, Bauman (2001, p. 13) nos explica que o

que está acontecendo hoje é, por assim dizer, uma redistribuição e realocação dos “poderes de derretimento” da modernidade. Primeiro, elas afetam as instituições existentes, as molduras que circunscreviam o domínio das ações-escolhas possíveis [...] Configurações, constelações, padrões de dependência e interação, tudo isto foi posto a derreter no cadinho, para ser depois novamente moldado e refeito; essa foi a fase de “quebrar a forma” na história da modernidade inerentemente transgressiva, rompedora de fronteiras e capaz de tudo desmoronar.

Podemos compreender, portanto, que a remodelação ocasionada pela nova ordem mundial abalou principalmente as identidades dos indivíduos que deixaram de ter as referências institucionais nas quais se amparavam para administrar suas existências.

A esse respeito, Bauman (2001, p. 15) deixa claro que

estamos passando de uma era de “grupos de referência” predeterminados a uma outra de “comparação universal” em que o destino dos trabalhos de autoconstrução individual está endêmica e incuravelmente subdeterminado, não está dado de antemão, e tende a sofrer numerosas e profundas mudanças antes que esses trabalhos alcancem seu único fim genuíno: o fim da vida do indivíduo.

Na contemporaneidade, às instituições não restam escolhas a não ser “deixar à iniciativa individual o cuidado com as definições e as identidades” (BAUMAN, 2001, p. 31).

Contudo, se levarmos em consideração o que postulamos anteriormente, que a pós-modernidade não significa um rompimento total com a Modernidade podemos considerar também que ainda nos pautamos por alguns discursos que podem ser interpretados como resquícios da Modernidade. Logo, argumentamos que a instituição escolar é a que mais se destaca quanto à questão de conservar os padrões modernos de ordem, fixidez e unicidade.

Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 198) nos apontam essa tendência da escola de conservar os referenciais do passado ao argumentar que “a escola que hoje conhecemos, apesar das muitas transformações, ainda mantém um forte vínculo com a escola disciplinar da Modernidade sólida”. Os autores nos revelam que a escola moderna

não foi pensada para ser uma escola de prazer, uma escola para atender os desejos imediatos das crianças. O funcionamento da maquinaria escolar não era movido pelo desejo, mas pela vontade. Um dos grandes ensinamentos era justamente este: dominar o desejo, desenvolver a vontade. A satisfação prevista pela escola disciplinar era adiada para o final do ano, para o final do ciclo, para a vida adulta, para o futuro. A sala de aula era um lugar de trabalho. O único prazer admissível era o prazer de aprender aquilo que estava sendo ensinado. A escola da Modernidade sólida pensava no longo prazo, em uma temporalidade linear e contínua.

No contexto educacional da Modernidade sólida, explicitado acima, as identidades encontravam poucas opções de escolha para se constituírem. O que estava à disposição das subjetividades é principalmente o enquadramento no modelo do bom aluno, que posteriormente se transformaria no bom profissional.

As metanarrativas educacionais são os modelos teóricos nos quais a instituição escolar se pauta para forjar o estudante ideal (SILVA, 2008, p. 248). Por metanarrativas podemos compreender os discursos em torno de grandes unidades explicativas. O termo foi cunhado

pelo filósofo francês Jean-Francois Lyotard (1924-1998) que postulava a pós-modernidade como a falência das regras totalizadoras, consideradas primordiais para toda a humanidade.

No campo educacional, Silva (2008, p. 248) considera como metanarrativas, os discursos em torno do sujeito e da consciência, dos aspectos regulativos e de governo, dos essencialismos, dos binarismos e da razão.

O que o discurso educacional pretende quando se vale desses sistemas é “educar para a democracia, oferecendo os ideais de autonomia e emancipação do sujeito e a crença na possibilidade do infinito progresso humano como finalidade educativa” (LIMA, 2009, p. 302).

Contudo, em relação à emancipação do sujeito, na contemporaneidade, Bauman (2001, p. 31) nos explica que “o indivíduo já ganhou toda a liberdade com que poderia sonhar e que seria razoável esperar; [...] e os princípios universais contra os quais se rebelar estão em falta”. Por isso, explica-nos Lima (2009, p. 302), a pós-modernidade é “subjetivista, uma vez que entrega cada sujeito a si mesmo”.

Sobre a ideia de progresso, na modernidade havia a crença de que “é através da ação e do trabalho, que a situação social pode melhorar” (MASCIA, 2002, p. 52). A autora nos explica que as

reformas em educação, a partir dessa perspectiva carregam a crença de que há sempre uma determinada sequência de causas que leva a um estado de melhoria. A imagem de progresso pode ser sintetizada na passagem da ignorância para o conhecimento que se opera através da visão de um quadro pessimista do presente que, a partir de um certo tipo de intervenção, passa por uma visão otimista do futuro (MASCIA, 2002, p. 52).

Logo, os ideais de emancipação e progresso que fazem parte dos discursos no campo educacional contemporâneo estão inseridos na falência dos grandes ideais unificadores e, portanto, na falência da legitimidade da escola em produzir identidades. “A promessa da Modernidade em educação era tornar as pessoas mais responsáveis e envolvidas em suas condições sociais” (MASCIA, 2002, p. 52). No entanto, não podemos mais acreditar nos ideais totalizadores da Modernidade e em sua herança positivista.

Em vista disso, acreditamos na existência de um mal-estar³ na educação contemporânea que se explica pelos embates cotidianos que marcam nossas existências. Esses embates podem ser descritos como a tentativa, por parte da instituição escolar, de produzir uma identidade unificada, equilibrada e autônoma, fundamentados nos metaenunciados “acerca do papel da escola, dos ideais de formação, de visões sobre o sujeito a ser educado” (LIMA, 2009, p. 308).

Todavia, o que se encontra são estudantes possuidores de identidades múltiplas e abertas. Ser uma identidade aberta pode significar “não ter ninguém a quem culpar pela própria miséria, significa não procurar as causas das próprias derrotas senão na própria indolência e preguiça, e não procurar outro remédio senão tentar com mais e mais determinação” (LIMA, 2009, p. 49).

As implicações para a educação desse sentimento de solidão que assola o sujeito entregue a si mesmo na busca pela auto-afirmação da identidade pode gerar algumas contradições. Silva (2000, p. 8) nos revela que a identidade do outro na contemporaneidade é sempre um problema devido ao fato de esse outro estar permanentemente desafiando a nossa identidade. Nesse sentido, o autor nos explica que

mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar – reforçado e multiplicado. E o problema é que esse “outro”, numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente (SILVA, 2000, p. 08).

Assim sendo, acreditamos poder acrescentar às palavras do autor o motivo da nossa inquietação que se configura como problema da presente pesquisa, ou seja, as atitudes de resistência e passividade dos nossos estudantes. No contexto da sala de aula, tais atitudes podem estar ligadas a uma tentativa de demarcar uma posição-sujeito diferenciada em relação ao que é esperado do estudante por parte da instituição escolar, ou seja, que o estudante se transforme em uma identidade unificada e estável.

³ O mal-estar na cultura livro de Sigmund Freud publicado em 1930 no qual Freud realizara a “síntese de sua experiência” e discorrera sobre a tragédia da condição humana. Com base nos escritos de Freud, Joel Birman, escreve O mal-estar na atualidade e realiza uma releitura da cultura contemporânea. O termo “mal-estar” será usado como referência aos impasses vividos entre os sujeitos, seu meio cultural e institucional.

Acreditamos, portanto, estarmos imersos em uma atmosfera de tensões e de relações de poder, pois como nos aponta Silva (2000, p. 3), nos encontramos frente a uma demarcação de territórios que separam as diferentes posições-sujeito, impossibilitando qualquer relação harmoniosa.

O autor nos explica que

afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder (SILVA, 2000, p. 03).

Porém, acreditamos que o autor também nos aponta uma saída ao estabelecer uma relação entre a cultura e a linguagem, afirmando que a identidade não pode ser totalmente determinada pela cultura e pelos sistemas simbólicos que a engendram.

A produção das identidades está sempre oscilando entre a fixidez e a subversão. “Tal como ocorre com a linguagem a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e ao mesmo tempo, uma impossibilidade” (SILVA, 2000, p. 03).

Assim sendo, diante da impossibilidade de unificar as identidades contemporâneas segundo o modelo de autonomia para a vida social e para o trabalho, podemos pelo menos considerar que uma das tarefas da educação contemporânea pode ser a de orientar os estudantes, no sentido de que as experimentações realizadas para a busca da auto-afirmação podem implicar também a tarefa de enfrentar conseqüências.

1.4 Conclusão

Neste capítulo, pretendeu-se problematizar os deslocamentos identitários com um olhar focado na educação contemporânea. Assim sendo, realizou-se um percurso de reconstrução acerca de algumas formas de constituição da identidade nos contextos da Modernidade e da Pós-Modernidade.

Após o Iluminismo, as identidades modernas foram construídas com base nos pressupostos econômicos, políticos e sociais da sociedade de classes, oriunda dos discursos marxistas. Constatamos que as características dessas identidades, podem ser descritas como unificadas e fixas em virtude das poucas opções de escolhas que eram oferecidas para as individualidades.

No contexto da Modernidade, havia um forte espírito de coletividade, que eram sustentados, em parte, pelas instituições do Estado, nas quais, a instituição escolar exercia um papel fundamental e de referência na construção das identidades.

Porém, um deslocamento fundamental se opera na passagem da Modernidade para a Pós-Modernidade. Diante da nova ordem mundial, os valores de ordem, fixidez e unicidade da Modernidade são encharcados pelas ideologias políticas neoliberais e pelas novas tecnologias.

A identidade entra em crise e perde o referencial social, ganhando um caráter múltiplo e móvel. O poder político que construía na Modernidade se torna invisível na Pós-Modernidade e passa a contribuir com a dispersão e a individualização, acirrando as diferenças entre os seres humanos.

Apesar de todas as transformações ocorridas nos âmbitos político, social e institucional, encontramos na educação contemporânea um forte vínculo com os ideários modernos, principalmente em seus metaenunciados acerca do aluno ideal.

A imposição da identidade moderna por parte da escola gera uma série de tensões, conflitos e mal-estares que podem ser traduzidos em hostilidades e até mesmo em violência. Em nossa pesquisa, esperamos poder analisar em nosso corpus as formas de materialização desse mal-estar na sala de aula.

Acreditamos que o mal-estar educacional se impõe a partir do momento em que o sujeito não compreende a si mesmo e não sabe o que quer diante de tantas escolhas oferecidas pela sociedade globalizada. Argumentamos que o abandono do indivíduo pelo Estado também é uma forma de poder.

E em virtude disso, buscaremos no capítulo seguinte discutir as formas como o sujeito se relaciona com o poder na Antiguidade Clássica tendo como base os estudos de Michel Foucault em sua terceira fase: a escrita de si. Nessa perspectiva, tentaremos refletir sobre as técnicas de que dispunha o sujeito na Grécia dos séculos II a V a.C como um modo de subjetivação que focava a obtenção de uma vida livre.

2 A ESCRITA DE SI, A ÉTICA E A ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA



Felix Gonzalez-Torres. **Sem título (Placebo azul)**. 1991. ⁴
130 kg de balas embaladas individualmente em celofane azul. Dimensões variáveis



⁴ Felix Gonzalez-Torres, 1957, Guaimaro, Cuba – 1996, Nova York, Estados Unidos. O “Placebo azul” – uma metáfora à morte de Ross (namorado do artista). “Fiz *Untitled (Blue Placebo)* porque eu precisava. Queria fazer um trabalho que desaparecesse, como se nunca tivesse existido [...] Eu queria destruir o trabalho, antes que ele me destruísse”. Então, após a morte do companheiro, o artista soma os pesos de seus corpos e leva ao espaço expositivo no formato de um tapete de balas. “Obra e espectador se unem numa performance que pretende expurgar a dor da perda de seu companheiro. Gonzalez-Torres agride as indicações rigorosas dos espaços expositivos e incentiva o público a participar da obra, porque somente consumindo as balas a obra acontece. É como se cada pessoa que retirasse uma bala levasse um pedaço do corpo do casal. (Educativo – Fundação Bienal de São Paulo. Em nome dos artistas. Coleção Astrup Fearnley Museum of Modern Art). Frente ao poder da morte, emerge um modo de subjetivação pela arte, uma escrita de si.

Neste capítulo, pretendemos percorrer historicamente a trajetória de Michel Foucault de uma forma que nos permita compreender melhor as noções do autor sobre a escrita de si, a ética/estética da existência que são partes dos seus últimos investimentos teóricos e os focos da nossa discussão.

Entendemos que no último Foucault a preocupação estava centrada em “traçar a genealogia da ética ocidental, investigando como se dá a relação de cada um consigo próprio – e, no caso, com o próprio sexo ou, talvez melhor, por intermédio do próprio sexo – e, a partir daí, como se constitui e emerge a subjetividade” (VEIGA-NETO, 2007, p. 79).

Como os estudos de Foucault se dividem em três fases, a nosso ver, impossível de serem desarticuladas, faremos uma apresentação dos “domínios foucaultianos” (VEIGA-NETO, 2007), ou seja, a fase Arqueológica que compreende o domínio do ser-saber, a fase Genealógica que compreende o domínio do ser-poder e a fase Ética, que compreende os domínios do ser-saber e do ser-poder concomitante ao domínio do ser-consigo. Tais abordagens serão desenvolvidas no primeiro momento.

Num segundo momento, a partir das reflexões sobre a ética/estética em Foucault, objetivamos compreender como o sujeito pode se constituir eticamente em tempos de transição da Modernidade para a Pós-modernidade.

Para isso, buscamos descrever a herança cultural do Ocidente em termos de imperativos éticos, ou seja, da economia da confissão e posteriormente discutiremos como a confissão sofre mudanças frente à Internet e à economia.

Partiremos para a primeira abordagem.

2.1 Michel Foucault e a ética na Antiguidade

O filósofo “Paul-Michel Foucault nasceu em Poitiers, França em 15 de outubro de 1926” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p.08) e foi “um pensador que se dedicou ao estudo da história das instituições disciplinares que surgiram no ocidente com a Modernidade, entre elas a instituição escolar” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 08).

Devido à complexidade da trajetória filosófica do pensador, convencionou-se entre os estudiosos de sua obra a classificação em três fases ou três domínios como nos apresenta Veiga-Neto (2007, p. 35-36):

À primeira fase – arqueológica -, correspondem as obras que vão de *História da Loucura* (1961) até *Arqueologia do Saber* (1969), passando por *O Nascimento da Clínica* e *As Palavras e as Coisas*. A segunda fase – genealógica – começa com *A Ordem do Discurso* (1971) e vai até o primeiro volume de *História da Sexualidade – a vontade de saber* (1976), passando por *Vigiar e Punir*. À terceira fase – ética -, pertencem os volumes 2 e 3 de *História da Sexualidade – o uso dos prazeres e O cuidado de si* – publicados pouco mais de um mês da morte de Foucault, em 1984.

Assim sendo, a palavra Arqueologia em sua primeira fase foi empregada academicamente em sua pesquisa para “indicar que se trata de um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de idéias, conceitos, discursos talvez já esquecidos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 45).

O autor nos ensina que “o objetivo [da arqueologia] é dar conta de como um texto vem a ser o que é e não ‘explicá-lo’ ou ‘interpretá-lo’ ou dizer o que ele ‘realmente’ quer dizer” (VEIGA-NETO, 2007, p. 46). Em outras palavras, uma análise arqueológica dos textos vem mostrar como o sujeito se constitui enquanto ser de conhecimento, em sua relação com os saberes.

Mais tarde, nos anos 70, Foucault deslocou o seu eixo de estudos da Arqueologia para uma Genealogia. Sua preocupação nesse contexto está em buscar o entendimento “acerca dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam” (VEIGA-NETO, 2007, p. 55).

No domínio Genealógico ou do ser-poder, Veiga-Neto (2007, p. 55) nos explica que a

genealogia faz um tipo especial de história. Como a palavra sugere, trata-se de uma história que tenta descrever uma gênese do tempo. Mas, na busca da gênese, a história genealógica não se interessa em buscar um momento de origem, se entendermos origem no seu sentido “duro”, isso é, como uma solenidade de fundação.

Sobre o exposto acima, podemos compreender que “o maior compromisso da genealogia é com o *a priori* histórico”, ou seja, a evocação de um campo fundante no presente para depois buscar as origens no passado. Isso implica em afirmar que para o genealogista, buscar as origens não significa “partir de pontos de apoio para buscar os acontecimentos, mas

partir, sim, dos acontecimentos para explicar como se inventaram esses pontos de apoio” (VEIGA-NETO, 2007, p. 58).

Em vista disso, a genealogia também pode ser entendida como “um conjunto de procedimentos úteis, não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente” (VEIGA-NETO, 2007, p. 59).

É importante salientar que a divisão do trabalho de Foucault, não significa que ao introduzir uma nova fase, a anterior é interrompida. Portanto, o que se observa na fase genealógica é que as análises sobre os saberes continuam, porém, de forma diferente, ou seja, indo muito além de analisar o discurso como feito em *As Palavras e as Coisas*.

Entendemos que é nesse além e na busca por algo novo que Foucault toma como objeto de análise as transformações das práticas de instituições que ele mesmo denomina “*instituições de seqüestro*, das quais fazem parte a prisão, a escola, o hospital, o quartel, o asilo” (VEIGA-NETO, 2007, p. 64), para compreender o poder em suas ações e seus efeitos.

De acordo com Uyeno (2004, p. 01), na fase Genealógica ou no domínio do ser-poder, Foucault nos ensinou que as

diversas instituições, que se organizam sob sistemas de papéis a serem desempenhados, homogeneízam a sociedade pela captura e enclausuramento em espaços disciplinadores especiais. É nesse sentido que se pode falar de um discurso pedagógico, de um discurso familiar, de um discurso médico em que o sentido originariamente polissêmico das palavras é cada vez mais reduzido e unificado, tendo por trás, uma moral capitalista, constantemente ativada e reforçada pelas várias instituições sociais, moral esta que, além de disciplinar, acaba por normalizar a conduta.

Ainda sobre as instituições, a autora também nos explica que na contemporaneidade nos tornamos dependentes das suas normas disciplinares a ponto de se naturalizar uma “inversão perversa, a ponto de se imaginar que os homens estão a serviço das instituições, em lugar de as instituições estarem a serviço do homem” (UYENO, 2004, p. 01).

Entretanto, os investimentos políticos de Foucault que giraram em torno do ser-saber e do ser-poder entre os séculos XVI e XX foram de tamanha intensidade que, de início, causou-nos espanto o seu interesse pela Antiguidade dos séculos II a V. Entretanto, já em seus primeiros escritos, o pensador nos revela a sua intenção que era a de “encontrar na história o momento em que emergiu esse sujeito de desejo que a psicanálise não cansa de evocar.”

(ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 14). Em outras palavras, o autor buscará compreender como a singularidade pode se transformar numa libertação.

E é com essa intenção que o filósofo passa a investir na sexualidade, “por ser um modo, um caminho muito importante de experimentar a subjetivação, pelo qual nos subjetivamos como seres de desejo” (VEIGA-NETO, 2007, p. 80). O interesse de Foucault, sobre a sexualidade se desenrola, segundo o autor “na medida em que ela funciona como um grande sistema de interdições, no qual somos levados a falar sobre nós mesmos, em termos de nossos desejos, sucessos e insucessos, e no qual se dão fortes proibições de fazer isso ou aquilo” (VEIGA-NETO, 2007, p. 80).

Como Foucault não é um estudioso exclusivamente da Antiguidade, seu projeto fica paralisado por oito anos. Em meio a esse tempo, “com os gregos e romanos antigos vai encontrar uma outra forma de relação com os prazeres, com o corpo” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 14) e nos apresentar uma nova experiência ética. A partir de então, Foucault nos ensina que a mesma sociedade produtora de escravos também nutria a preocupação de produzir uma vida liberta.

Como exemplos, podemos citar de início a preocupação dos homens livres na Grécia e na Roma antigas com o governo da cidade e da casa. E inferimos que tais preocupações nascem a partir de uma questão: como ter poder sobre a minha cidade e a minha casa, se não exerço um poder sobre mim mesmo?

Entendemos que, a partir da vontade de exercer um poder tanto sobre a cidade como sobre a casa, que Foucault nos apresenta a terceira preocupação na Antiguidade, ou seja, a relação consigo próprio, denominada relação agonística de si consigo.

Por relação de si consigo, podemos compreender a “prática da superioridade sobre si que garantia o uso moderado e racional que se podia e se devia fazer das outras duas. [poder sobre a cidade e a casa]” (FOUCAULT, 1985, p. 101).

Portanto, Foucault nos apresenta um poder sobre si como uma prática, que se sustenta nas diversas modalidades de cuidado de si ou técnicas de si como um prolongamento da ideia de governamentalidade (REVEL, 2005, p. 33).

É nessa perspectiva da governamentalidade que a vida na Antiguidade passa a girar em torno de um imperativo fundamental: “cuida-te de ti mesmo” (FOUCAULT, 2006a, p. 268), significando que um cuidado de si nunca se encontra desvinculado dos jogos de verdade e da política.

Porém, Foucault nos explica que “não é possível cuidar de si sem se conhecer” (FOUCAULT, 2006a, p. 268) e, para isso, é necessário ter “também o conhecimento de um

certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições. Cuidar de si é se munir dessas verdades.

E é por estar vinculado ao jogo político que o cuidado de si não pode ser entendido como um conjunto de práticas solitárias, mas “a maneira pela qual se devia constituir enquanto sujeito moral no conjunto das atividades sociais, cívicas e políticas” (FOUCAULT, 1985, p. 100). Em outras palavras, é somente no contexto das práticas sociais que “cada um é o artesão de sua própria moralidade” (FOUCAULT, 1985, p. 100).

Também não devemos compreender “as artes de si mesmo” (FOUCAULT, 2006b, p. 144) como um sacrifício que o governante ou o dono de casa deva realizar pelos outros. Foucault (1985, p. 70) nos explica que ter a posse de si não está relacionado à obtenção de “uma força dominada, ou de uma soberania exercida sobre uma força prestes a se revoltar; é a de um prazer que se tem consigo mesmo. Alguém que conseguiu, finalmente, ter acesso a si próprio é, para si, um objeto de prazer”.

Porém, para se alcançar tão sublime resultado, ou seja, dominar-se e ter prazer consigo próprio se torna indispensável um treino permanente. A esse respeito, Foucault (2006b, p. 146) nos revela que “nenhuma técnica, nenhuma habilidade profissional pode ser adquirida sem exercício; não se pode mais aprender a arte de viver, a *technê tou biou*, sem uma *askêsis* que deve ser compreendida como um treino de si por si mesmo”.

Dentre todas as técnicas empregadas, desde as “abstinências, memorizações, exames de consciência, meditações, silêncio e escuta do outro” (FOUCAULT, 2006b, p. 146), a escrita parece ser a que mais se destacou. Num primeiro momento, a escrita esteve ligada à prática dos anacoretas como “uma arma no combate espiritual” (FOUCAULT, 2006b, p. 144), reveladora dos movimentos do pensamento e dissipando o campo em que poderiam ser tecidas as tramas do inimigo, no caso, o desejo sexual.

Na prática da anacorese, “o constrangimento que a presença do outro exerce na ordem da conduta, a escrita o exercerá na ordem dos movimentos interiores da alma” (FOUCAULT, 2006b, p. 144). Nesse caso, a escrita de si se configura como uma confissão.

Num segundo momento, a prática da escrita de si, está relacionada às práticas da “meditação, ao exercício do pensamento sobre ele mesmo que reativa o que ele sabe, torna presente um princípio, uma regra ou um exemplo, reflete sobre eles, assimila-os, e assim se prepara para encarar o real” (FOUCAULT, 2006b, p. 147).

Foucault nos ensina com base nos textos de Plutarco que a escrita tem “uma função *etopoiética*: ela é operadora da transformação da verdade em êthos” (FOUCAULT, 2006b, p. 147).

Outra forma de escrita, que Foucault situa no exterior das duas mencionadas anteriormente, ou seja, das práticas da anacorese e a vigilância do espírito são as práticas dos *hupomnêmata* e da correspondência.

Foucault (2006b, p. 147) nos explica que os

hupomnêmata, no sentido técnico, podiam ser livros de contabilidade, registros públicos, cadernetas individuais que serviam de lembrete. Sua utilização como livro de vida, guia de conduta parece ter se tornado comum a todo um público culto. Ali se anotavam citações, fragmentos de obras, exemplos e ações que foram testemunhadas ou cuja narrativa havia sido lida, reflexões ou pensamentos ouvidos ou que vieram à mente.

Essas anotações constituíam memória para releitura e meditação, formava matéria prima para redação de trabalhos ou para superar alguma circunstância difícil como um luto ou um exílio. O objetivo era que essas anotações pudessem ser usadas em alguma ação, como um “equipamento de discursos auxiliares, capazes – como diz Plutarco – de levantar eles mesmo a voz e de fazer calar as paixões como um dono que, com uma palavra, acalma o rosnar dos cães” (FOUCAULT, 2006b, p. 148).

Portanto, as cadernetas de notas não devem ser entendidas como diários ou narrativas pessoais; “trata-se não de buscar o indizível, não de revelar o oculto, não de dizer o não-dito, mas de captar, pelo contrário, o já-dito; reunir o que se pôde ouvir e ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si” (FOUCAULT, 2006b, p. 149) no contexto de uma cultura marcada pela tradicionalidade dos discursos.

Contudo, é nesse mesmo contexto que as cadernetas de notas se constituem também como um material de consulta na escrita de textos que podem ser enviados aos outros. “A carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe” (FOUCAULT, 2006b, p. 153).

E é nesse duplo benefício que se situa a correspondência na época clássica, ou seja, nos ensinamentos, nos aconselhamentos, no adestramento de si e numa maneira de “se manifestar para si mesmo e para os outros” (FOUCAULT, 2006b, p. 153). “A carta que, como exercício, trabalha para a subjetivação do discurso verdadeiro, para sua assimilação e elaboração como “bem próprio”, constitui, também, e, ao mesmo tempo, uma objetivação da alma” (FOUCAULT, 2006b, p. 153).

Portanto, ao evocar os discursos dos Gregos e Romanos sobre a liberdade indissociada da ética, Foucault nos apresenta “uma maneira de um sujeito se conduzir, de ser e de se fazer visível para os outros” (UYENO, 2004, p. 03).

Um sujeito ético é descrito pelo autor como

[A] alguém que se traduz pelos seus hábitos, por seu porte, por sua maneira de caminhar, pela calma com que responde a todos os acontecimentos e constitui a forma concreta da liberdade: um homem que tem um belo ethos, que pode ser admirado e citado como exemplo, é alguém que pratica a liberdade, uma vez que seu ethos resulta de todo um trabalho de si sobre si mesmo (FOUCAULT, 2004 c:270, apud UYENO, 2004, p. 03).

Então, é no sentido do exposto acima que uma ética na Antiguidade está relacionada a uma estética da existência (FOUCAULT, 1985).

Entendemos que a palavra estética na maioria das vezes pode evocar o produto que resulta de uma experiência no campo artístico. Entretanto, quando é empregada no contexto do último Foucault, devemos atribuir à produção de uma vida bela capaz até mesmo de transcender a morte.

Contudo, podemos perceber a exemplo da sociedade Greco-romana, com seus discursos tradicionais, que os cidadãos encontram para si formas de aderir ou resistir a esses discursos pelos posicionamentos que decidem ocupar nesse sistema social. Isso nos leva a pensar que um posicionamento ético está além da moral e das normas de conduta já postas.

Com os estudos da Antiguidade, Foucault nos oferece uma possibilidade de pensar os processos de subjetivação no presente frente a todo um “conjunto de relações de poder que podem ser exercidos entre indivíduos, no seio de uma família, em uma relação pedagógica, no corpo político” (FOUCAULT, 2006a, p. 266).

Porém, apesar da nossa herança clássica, não foram as lições relativas à “estética da existência” que nos constituiu como seres de desejo ou como seres éticos no Ocidente. E serão as bases de nossa constituição ética e as implicações para o presente que passaremos a discutir.

2.2 A confissão como herança do Ocidente e suas mudanças: das relações às conexões

Trazer os postulados de Foucault em sua terceira fase para pensar as mudanças éticas do sujeito na família, na política e consigo próprio na contemporaneidade é o objetivo do presente item.

Iniciaremos argumentando que as bases culturais do Ocidente, em relação à constituição do sujeito ético em nada se aproximam do que nos ensina Foucault sobre a ética na Antiguidade. Nosso argumento se sustenta nas palavras do próprio Foucault (2006a, p. 268) em relação ao que entendemos como uma ruptura da ética antiga. Nesse sentido, o autor diz que, em

nossas sociedades, a partir de um certo momento – e é muito difícil saber quando isso aconteceu –, o cuidado de si se tornou alguma coisa um tanto suspeita. Ocupar-se de si foi, a partir de um certo momento, denunciado de boa vontade como uma forma de amor a si mesmo, uma forma de egoísmo ou de interesse individual em contradição com o interesse que é necessário ter em relação aos outros ou com o necessário sacrifício de si mesmo. Tudo isso ocorreu durante o cristianismo, mas não diria que foi pura e simplesmente fruto do cristianismo. A questão é muito mais complexa, pois no cristianismo buscar sua salvação é também uma maneira de cuidar de si. Mas a salvação no cristianismo é realizada através da renúncia a si mesmo.

Podemos compreender a partir do excerto acima que nossa sociedade, na busca por uma moral, trilhou o caminho do cristianismo que, por sua vez, propôs outra forma de relação consigo mesmo e com o próprio sexo que não era baseada na ética, mas na culpa.

Para que isso fosse possível, não houve por parte do cristianismo um desprendimento para que uma nova moral fosse instituída. O que houve, portanto, foram a introdução de novas técnicas nas relações de si consigo mesmo desenvolvidas na Antiguidade. Em outras palavras, “a pretensa moral cristã não passa de um fragmento da ética pagã introduzido no cristianismo” (FOUCAULT, 2006a, p. 268).

Então, a confissão se torna o principal dispositivo de legitimação de uma nova relação do sujeito consigo mesmo “que impõe aos que praticam obrigações de verdade” (FOUCAULT, 2006c, p. 95). Por isso, “cada cristão deve se sondar para verificar quem ele é o que se passa em seu próprio interior, as faltas cometidas, as tentações às quais ele se expôs. E, além disso, cada um deve dizer essas coisas a outros, testemunhando assim contra ele próprio” (FOUCAULT, 2006c, p. 95).

Percebemos em relação ao cristianismo, que há uma mudança radical no papel desempenhado pelo outro. Segundo Foucault (2006d, p. 70), o outro não exercerá o papel de

conselheiro, de orientador como na Antiguidade, mas terá a função de “dirigir a consciência” na busca da verdade. Em outras palavras, enquanto o cuidado de si na Antiguidade está vinculado às práticas sociais, para o cristão, o outro se restringe àqueles “indivíduos que desempenhavam, na sociedade cristã, o papel de condutores, de pastores em relação aos outros indivíduos que são como suas ovelhas ou o seu rebanho” (FOUCAULT, 2006d, p. 65).

E é nesse sentido da condução do outro que Uyeno (2004, p. 01) nos esclarece que “o dispositivo confessional, via extorsão da verdade, engendra a objetivação dos indivíduos, para efeito de normalização de suas condutas”.

Não demorou muito para que o dispositivo da confissão fosse transferido para as relações institucionais, difundindo-se “como técnica, por excelência, para produzir a verdade” (UYENO, 2004, p. 01), tomando a forma de “interrogatórios, consultas, narrativas autobiográficas ou cartas” (FOUCAULT, 1993, p. 58, apud UYENO, 2004, p. 01). A sua legitimação se dá “por a verdade se mostrar não estar unicamente no sujeito que a revelaria pronta e acabada ao confessá-la, mas se constituir na dupla ação – na ação daquele que fala e na daquele que ouve” (FOUCAULT, 1993, p. 58, apud UYENO, 2004, p. 01). Em vista disso, são estabelecidas relações de poder-saber, entre aquele que confessa e aquele que ouve, pois aquele que confessa acredita que aquele que ouve “detém as chaves do sentido do que se confessa” (FOUCAULT, 1993, p. 58, apud UYENO, 2004, p. 01).

A autora nos apresenta um duplo efeito do dispositivo confessional, porém, o seu alcance não se encerra neste. Isso ocorre, pois aquilo que é confessado muitas vezes escapa a si, levando o sujeito a revelar algo não pretendido.

Ao ser evidenciada essa nova particularidade, a confissão a partir do século XIX, “não tende mais a tratar somente daquilo que o sujeito gostaria de esconder, mas também daquilo que se esconde ao próprio sujeito e só se revela progressivamente, por meio de uma confissão ao qual participam o interrogador e o interrogado” (UYENO, 2004, p.03). Nesse sentido, as ciências *psi* podem ser consideradas um exemplo de confissão institucionalizada com características terapêuticas onde o sexo se transforma em sexualidade pelo discurso.

Em virtude disso, no Ocidente não há o desenvolvimento de uma arte erótica, mas de uma ciência sexual. Foucault (2006d, p. 61) nos explica as características dessa mudança da seguinte maneira:

No Ocidente, não temos a arte erótica. Em outras palavras, não se ensina a fazer amor, a obter prazer, a dar prazer aos outros, a maximizar, a

intensificar seu próprio prazer pelo prazer dos outros. Nada disso é ensinado no Ocidente, e não há discurso ou iniciação outra a essa arte erótica senão a clandestina e puramente interindividual. Em compensação, temos ou tentamos ter uma ciência sexual – *scientia sexualis* – sobre a sexualidade das pessoas, e não sobre o prazer delas, alguma coisa que não seria como fazer para que o prazer seja o mais intenso possível, mas sim qual é a verdade dessa coisa que, o indivíduo, é seu sexo ou sua sexualidade: verdade do sexo, e não intensidade do prazer.

Entendemos pelo excerto acima que apesar da nossa herança estar relacionada mais a uma ciência do sexual do que a uma arte erótica, o dispositivo da confissão ainda se encontra presente. Nesse sentido, além de confessar para o padre ou o pastor, os sujeitos confessam para o médico, para o policial, para os juízes, para o professor. “Ao ser extorquida do confessando pelo confessor, a verdade revela-se neste e além de liberar aquele, permite-lhe saber sobre si. Eis a economia do dispositivo da confissão” (UYENO, 2004, p. 03).

Porém, na contemporaneidade apesar das figuras do padre, do pastor, do médico, do juiz, do professor ainda se encontrarem presentes, Uyeno (2004, p.03) nos revela que mudanças significativas foram introduzidas na prática da confissão com o advento da Internet. Nesse sentido, a igreja, os consultórios e as salas de aula podem se encontrar frente a um impasse, diante desse hiper “*setting* virtual” que, na contemporaneidade se configura como um espaço de constituição de subjetividades e de novas formas de relações entre os sujeitos. Bauman (2004) nos explica a respeito que na contemporaneidade não existem mais relações, mas conexões.

Então, “a virtualização, ao contrário de declarar a morte do homem como se teme, inaugura uma nova forma de subjetivação, e, portanto, uma nova ontologia” (UYENO 2004, p. 03), ou seja, traz-nos algo novo e comum em todos e em cada um dos seres humanos.

Como exemplos dessa nova ontologia, destacamos os blogs e as redes sociais como espaços onde todos devem saber antecipadamente que “o compromisso, e em particular o compromisso a longo prazo, é a maior armadilha a ser evitada no esforço por relacionar-se. (BAUMAN, 2004, p. 07).

Os benefícios da emergência de uma relação no ambiente virtual, explica Bauman (2004, p. 07) é que

ao contrário dos relacionamentos antiquados (para não falar daqueles com “compromisso” muito menos dos compromissos de longo prazo), elas parecem feitas sob medida para o líquido cenário da vida moderna, em que

se espera e se deseja que as “possibilidades românticas” (e não apenas românticas) surjam e desapareçam numa velocidade crescente e em volume cada vez maior, aniquilando-se mutuamente e tentando impor aos gritos a promessa de “ser a mais satisfatória e a mais completa”. Diferentemente dos “relacionamentos reais” é fácil entrar e sair dos “relacionamentos virtuais”. Em comparação com a “coisa autêntica”, pesada, lenta e confusa, eles parecem inteligentes e limpos, fáceis de usar, compreender e manusear.

Isso significa que, ao se aborrecer com algumas dessas conexões, “sempre se pode apertar a tecla de deletar” (BAUMAN, 2004, p. 07). Em nossa cultura, o exposto acima sobre as conexões entre os seres humanos podem explicar a descartabilidade a que o outro está submetido.

Contudo, é nesse mesmo espaço dos blogs e redes sociais que os sujeitos da contemporaneidade podem encontrar a interlocução necessária para falar de algum mal-estar sofrido e obter respostas de naturezas diversas como avaliações e recriminações. Uyeno (2004) defende até mesmo que tais ambientes virtuais podem proporcionar aos seus usuários um “efeito terapêutico,” na medida em que ao falar de si, os sujeitos de alguma maneira, também se descobrem.

No campo social e político, as transformações relativas à ética dos sujeitos contemporâneos também ocorrem em âmbito familiar. Bauman (2004, p. 39) nos esclarece que os

lares não são mais ilhas de intimidade em meio aos mares, em rápido resfriamento, da privacidade. Transformaram-se em compartilhados playgrounds do amor e da amizade em locais de escaramuças territoriais, e de canteiros de obras onde se constrói o convívio em conjuntos de bunkers fortificados. “Nós entramos em nossas casas separadas e fechamos a porta, e então entramos em nossos quartos separados e fechamos a porta. A casa torna-se um centro de lazer multiuso em que os membros da família podem viver, por assim dizer, separadamente lado a lado” (aspas do autor).

Então, entendemos sobre as palavras do autor que uma pessoa, em seu quarto, com um computador ou um telefone celular, não estará arriscado a sofrer as desventuras que um relacionamento com as portas abertas exigiria, ou seja, habilidades que na contemporaneidade caíram em desuso como os diálogos ou as confissões, seja na igreja, na clínica, na família ou na escola.

No campo da economia, argumentamos ancorados em Bauman (2004) que a ética dos sujeitos na contemporaneidade também não se identificam com as atuais construções subjetivas que o autor chama de *homo consumens*.

De acordo com Bauman (2004, p. 42), o sujeito contemporâneo pode ser resumido como o

solitário, auto-referente e autocentrado comprador que adotou a busca pela melhor barganha como uma cura para a solidão e não conhece outra terapia; um personagem para quem o exame de clientes do shopping center é a única comunidade conhecida e necessária e que vive num mundo povoado por outros personagens que compartilham todas essas virtudes com ele, e nada além.

Entendemos pelas palavras acima que podemos interpretar a ética do sujeito contemporâneo, imerso tanto nos ambientes virtuais como na economia e no consumo como sujeitos sem vínculos entre si, que podem ser explicados como sujeitos frutos de um mundo em que “a solidariedade, a compaixão, a troca, a ajuda e a simpatia mútuas [...] suspendem ou afastam a escolha racional e a busca pelo auto-interesse” (BAUMAN, 2004, p. 43).

Dessa forma, o “homem sem vínculos” (BAUMAN, 2004, p. 43) passa a ser naturalizado pela cultura contemporânea, a ponto de desconsiderar a constituição de novas modalidades de ética/estética da existência.

2.3 Conclusão

Neste capítulo, com o objetivo de melhor compreender a ética/estética da existência, optamos por realizar uma apresentação da trajetória filosófica de Michel Foucault em suas três fases: Arqueologia, Genealogia e Ética.

Evocar as fases anteriores, a nosso ver, foi importante, pois muito do que se pode ler no último Foucault estão vinculadas as relações de saber-poder, investimentos teóricos das duas primeiras fases.

As relações entre as três fases podem ser entendidas nas palavras do próprio Foucault (2006c, p. 95), ao nos explicar que “se quisermos analisar a genealogia do sujeito na

civilização ocidental, é preciso considerar não apenas as técnicas de dominação, mas também as técnicas de si. Devemos mostrar a interação que se produz entre os dois tipos de técnicas”.

Então, ao longo da nossa discussão compreendemos que na Antiguidade, o cuidado de si ou as técnicas de si que levavam o sujeito a constituir uma vida exemplar não estavam desvinculados das práticas sociais, ou do jogo político.

Porém, Foucault nos ensina que as artes da existência não se efetivariam sem um treino de si por si. Nesse sentido, a escrita se configura enquanto uma importante ferramenta na função concomitante de anotar pensamentos, falas e fatos do cotidiano para posteriormente compartilhar com os outros com a finalidade de obter aconselhamentos, consolos ou aliviar algum sofrimento físico ou psíquico.

Contudo, num certo momento da história, as artes da existência foram interpretadas como egoísmo e chegaram a ser alvo de desconfiança no Ocidente. Então a partir dessas noções, o cuidado de si passa a ser substituído por técnicas de normalização da conduta. Dentre essas técnicas, destacamos a confissão, que substitui as noções de cuidado de si por uma renúncia de si através da culpa.

Presente na vida monástica, a confissão era efetuada também através da escrita, como uma técnica de objetivação da alma. Dessa forma, os anacoretas ou os monges relatavam seus pensamentos com o objetivo de obter o controle dos movimentos do corpo, principalmente àqueles relativos aos desejos sexuais.

Porém, tal prática ganha outros objetivos ao ser incorporado nas instituições do Estado. A prática da confissão, principalmente a partir do século XIX, não se preocupa somente com a revelação daquilo que o sujeito esconde dos outros, mas com aquilo que o sujeito esconde de si mesmo. Nesse sentido há um movimento da confissão focada na culpa para uma confissão focada no discurso revelador da verdade sobre a sexualidade e sobre o sujeito.

Em virtude disso, a herança do Ocidente não é constituída de uma arte erótica, mas de uma ciência do sexual.

Assim sendo, a confissão passa a fazer parte das práticas não somente das igrejas, mas das clínicas, dos tribunais e das escolas.

Na contemporaneidade, podemos afirmar que a economia da confissão transcende também as práticas institucionais devido ao advento da Internet, que cada vez mais isola fisicamente os sujeitos, acentuando e banalizando o vínculo entre as pessoas.

Apesar dos laços enfraquecidos entre os seres humanos, o que se notou como um ponto positivo foi a presença da economia confessional nos blogs e redes sociais. Esses

espaços virtuais se configuram como novas formas de trocar avaliações e até mesmo recriminações entre os sujeitos, permitindo a emergência de um saber sobre o outro e sobre si mesmo.

Em termos de sociedade, economia e política, a ausência de vínculos também se encontra presente, pois na contemporaneidade a nova ética/estética da existência se restringe ao atendimento dos interesses individuais até mesmo em família. Assim sendo, nos encontramos diante de uma nova ontologia do sujeito, que longe de estar fixada, se transforma a todo o momento.

E é por causa dessa cultura em transformação e que nos determina como seres cada vez mais individuais e solitários, que nos encontramos em um contexto propício para a reinvenção de si como uma obra de arte. Entendemos que isso é o que nos resta enquanto sujeitos atravessados pelo poder.

Ao longo de nossos estudos da terceira fase de Foucault, percebemos uma proximidade entre alguns pressupostos da Arte na contemporaneidade com a escrita de si e a confissão, sobretudo, nos pensamentos de Salles (2008, 2009) ao postular que o artista ao construir sua obra de arte, constrói a si mesmo. Em outras palavras, é durante o processo de criação que o sujeito se constitui enquanto ser ético. A esse respeito, a autora nos explica que

o grande projeto do artista, imerso em sua cultura e tradição, é vinculado a suas necessidades, paixões e desejos. Trata-se de um conjunto de comandos éticos e estéticos, ligados a tempos e espaços, e com fortes marcas pessoais. O percurso criador, ao gerar uma compreensão maior do projeto, leva o artista a um conhecimento de si mesmo. Daí o percurso criador ser para ele, também, um processo de autoconhecimento e, conseqüentemente, autocriação, no sentido de que ele não sai de um processo do mesmo modo que começou: a compreensão de suas buscas estéticas envolve autoconhecimento (SALLES, 2008, p. 65).

O trecho acima nos leva a refletir, de um modo geral, que a construção da obra de arte pelo sujeito requer, como na Grécia antiga, também uma reflexão sobre si. Tal reflexão levaria o sujeito a uma descoberta de si e um conhecimento de si. Assim sendo, o autoconhecimento, como denomina a autora, pode ser o resultado de um processo de subjetivação pela obra de arte que permitiria ao sujeito artista sentir-se livre das amarras que determinam seus posicionamentos sociais.

Diante de tais constatações, nos inspiramos em aplicar em sala de aula os conhecimentos da escrita de si somados às teorias de Salles com o intuito de compreender as formas como se dão os processos de subjetivação na escola. Então, aos alunos foi solicitada a escrita dos diários de processo de criação ⁵ para compor o *corpus* do presente estudo.

Porém, ao realizar a leitura do material coletado, percebemos que algo escapa à escrita dos sujeitos de pesquisa. E esse algo que escapa, vai além das teorias foucaultianas da escrita de si, do pensamento de Salles e até mesmo dos estudos sócio-culturais sobre a identidade discutida no capítulo anterior. Tais estudos, a nosso ver, transitam no nível da consciência e evocam um sujeito que tem o domínio de si, contrariamente ao que pressupomos em nosso estudo, ou seja, a emergência de um sujeito resistente, passivo, que não dá conta de si e que vai além do que deveria, ou seja, um sujeito sem controle de si e sem limites.

Nesse sentido, entendemos que estamos diante de sujeitos que estão além da subjetivação foucaultiana e mostram a identificação lacaniana. Portanto, nossa discussão do próximo capítulo se desloca em direção a uma tentativa de compreensão do sujeito do inconsciente e de sua constituição. Acreditamos que por esse caminho teremos um maior subsídio para refletir sobre a ausência de limites na escola.

⁵ O processo de obtenção do *corpus* está descrito no capítulo 5 das condições de produção.

3 O SUJEITO DA CONTEMPORANEIDADE



Max Ernst. **Pietà ou Révolution à nuit**. 1923.⁶

⁶ Max Ernst, 1891, Brühl, Alemanha – 1976, Paris, França. Uma visão febril: vejo diante de mim um painel rudemente pintado com grandes pinceladas em preto sobre um fundo vermelho, imitando a textura do mogno e criando associações de formas orgânicas – um olho ameaçador, um nariz comprido, o enorme bico de uma ave com uma densa cabeleira e assim sucessivamente. Em frente ao painel, um homem negro retinto faz gestos lentos, cômicos e, de acordo com a lembrança de tempos muito remotos, alegremente obscenos. Esse sujeito estranho está com os bigodes de meu pai. Depois de várias cambalhotas em câmera lenta ao meu redor, com as pernas curvadas, os joelhos flexionados e o torso inclinado, ele sorri e tira do bolso um crayon bem grande, feito de algum material macio que já não consigo descrever precisamente. Põe-se a trabalhar. Ofegante, começa a fazer vigorosas manchas pretas sobre o mogno de imitação, que logo ganha formas novas, surpreendentes e desagradáveis. Exagera tanto na semelhança de animais ferozes e malignos que eles não demoram a ganhar vida, causando-me horror e angústia. Satisfeito com sua arte, o sujeito recolhe essas criações num tipo de vaso que, com tal finalidade, pinta no ar. Ele revira o conteúdo do vaso com movimentos cada vez mais rápidos do crayon. O vaso começa a girar e vira um pião, enquanto o crayon se converte num açoite. Agora percebo que esse estranho pintor é meu pai. Com todo o seu poder, ele estala o açoite e pontua os movimentos com horríveis arquejos, tal qual o estouro de uma locomotiva enorme e furiosa. Com frenética paixão, faz o pião pular e girar em volta da minha cama. (Relato de um sonho de Ernst que parece se tratar de seu pai, um pintor amador, que reprovava a adesão do filho aos métodos de trabalho dadaístas e surrealistas) (BRADLEY, 1999, p. 35).

Neste capítulo, pretendemos estabelecer algumas interlocuções entre os pressupostos da ética e estética da existência cunhados por Michel Foucault discutidos no capítulo anterior com alguns insights psicanalíticos para pensar o sujeito contemporâneo.

Primeiramente discutiremos as formas como o discurso foucaultiano da governamentalidade, da ética e da estética da existência podem se relacionar aos discursos psicanalíticos sobre o sujeito.

Em seguida, esclareceremos o que entendemos por sujeito do desejo na teoria psicanalítica, focando as relações entre o sujeito e a linguagem a partir dos pressupostos lacanianos sobre as noções de necessidade, demanda, desejo e identificação.

Posteriormente, discutiremos “os destinos dos desejos na contemporaneidade” (BIRMAN, 2007) para pensar as novas formas de subjetivação. Para refletir sobre a emergência de novos sujeitos no momento atual, além de Birman (2007), valer-nos-emos dos pensamentos de Forbes (2008) e de Sathler (2008).

Acreditamos que as reflexões aqui presentes poderão nos auxiliar não somente a identificar um possível mal-estar na sala de aula como também a buscar saídas para superá-lo através da criação e da invenção, isto é, a uma “ética e estética da existência” (FOUCAULT, 1985).

Iniciaremos pela primeira abordagem.

3.1 Foucault e a psicanálise: algumas interlocuções

Neste item, pretendemos realizar algumas interlocuções entre o pensamento foucaultiano referente à ética/estética da existência e a Psicanálise com o objetivo de encontrar pontos em comum nesses pensamentos que favoreçam problematizar o sujeito contemporâneo em suas relações consigo mesmo e com o outro.

Iniciaremos argumentando que nem sempre o sujeito mereceu atenção no pensamento científico ocidental. Segundo Elia (2010, p. 12), a categoria de sujeito surge com a ciência no século XVII, num período compreendido como Modernidade. Tal período é marcado pelo pensamento de René Descartes, enunciador da dúvida como pressuposto fundamental do *Cogito* (pensamento).

A partir de então, o *Cogito, ergo Sum*, que em português pode ser traduzido por *Penso, logo sou*, legitima a primazia do pensamento e da razão como únicas vias de saber a verdade sobre o mundo (ELIA, 2010).

Para Descartes, o sujeito é exterioridade, portanto, impossível de ser uma *res cogitans* (substância pensante), pois não faz parte de uma *res extensa* (substância material). Mas, “para garantir a existência das coisas, e também de um sujeito pensante que pudesse seguir existindo para além de seu próprio pensamento, Descartes veio a recorrer a Deus, sua terceira res, a *res infinita*” (ELIA, 2010, p. 12).

Contudo, segundo o autor, foi com Descartes que surgiu uma forma de identificar o sujeito, ou seja, aquilo que, na época, é compreendido como o ser do humano. Porém, afirma Elia (2010, p. 14) que, em relação ao sujeito, a ciência cartesiana

não o toma em consideração, não opera com ele nem sobre ele. Pelo contrário, o exclui de seu campo operatório no momento mesmo em que, ao constituir este campo, supõe o sujeito. O sujeito é suposto pela ciência para, no mesmo ato, ser dela excluído, ou, mais exatamente, ser excluído do campo de operação da ciência.

O autor argumenta que somente três séculos mais tarde, o campo do sujeito, que não é uma pessoa humana, um *construto* ou um conceito, pelo menos nas acepções clássicas de ciência, fora pensado primeiramente por Freud e mais adiante por Foucault, entre outros sem necessariamente recorrer ao campo da razão e do pensamento nos moldes cartesianos.

Assim sendo, acreditamos que é no campo da ética e da estética que os pensamentos foucaultianos e psicanalíticos, podem ser articulados para pensar o sujeito contemporâneo (BIRMAN, 2000, p. 12).

Especialmente a respeito da terceira fase de Foucault, também conhecida como último Foucault, Birman (2000, p. 42) nos esclarece algumas formas como a Psicanálise veio a ser constituída. O principal argumento do autor se refere a uma possível derivação da experiência psicanalítica do dispositivo de tratamento moral do século XIX, ou seja, da confissão.

E seria esta a forma como a Psicanálise, segundo Birman (2000, p. 66), é inserida nos dispositivos do biopoder, isso porque “a psicanálise tinha também a pretensão de ser efetivamente uma ciência do sexual e não uma arte erótica”. Uma ciência do sexual, como abordado no capítulo anterior, tem por função garantir a qualidade de vida da população.

E concordamos com Birman (2000, p. 69), quando este afirma que tal ciência, possui como regra fundamental um dispositivo confessional. Por regra fundamental, podemos entender o método desenvolvido por Freud, denominado por ele mesmo de livre associação ou associação livre, que diz respeito à “regra constitutiva da situação psicanalítica, segundo a qual o paciente deve esforçar-se por dizer tudo o que lhe vier à cabeça, principalmente aquilo que se sentir tentado a omitir, seja por que razão for” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 649).

Essa particularidade da confissão, segundo Uyeno (2004, p. 03)

parece explicar a máxima lacaniana de que o inconsciente é constituído de uma cadeia de significantes sobre os quais não se tem controle, cadeia essa que se revela na aplicação do método psicanalítico da “associação livre”, inventado por Freud, e permite ao analista o procedimento da direção da cura.

Pela associação livre, era muito mais fácil atingir, segundo os autores, os

elementos que estavam em condições de liberar os afetos, as lembranças e as representações. Para tanto, era preciso convidar os pacientes a se “deixarem levar” e “exigir” deles “que não [deixassem] de revelar um só pensamento ou ideia, a pretexto de o acharem vergonhoso ou doloroso (ROUDINESCO; PLON, 1998, p.649).

O objetivo desse deixar falar, é fazer emergir as resistências para que possam ser interpretadas (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 649).

Para Foucault, há somente uma razão para que o sujeito se disponha a falar das suas verdades mais íntimas, a culpa. Uma culpa constitutiva que o sujeito carrega pelas vontades da carne.

Birman (2000, p. 69) nos explica que na

tradição da Antiguidade teria existido uma ética fundada no cuidado de si e na estética da existência, enquanto que desde o cristianismo foi estrategicamente montada no Ocidente uma moral centrada na culpa como valor. Enfim, o dispositivo da confissão foi resultante maior dessa transformação realizada pela moral cristã, que colocou a penitência como figura fundamental da experiência moral.

Portanto, é pelo viés da culpa que as subjetividades se inscrevem na leitura foucaultiana, não somente da Psicanálise, mas de outras ciências humanas da Modernidade, como a Psiquiatria e a Psicologia. “Seria, pois, esse conjunto de articulações, reguladas sempre nas diversas arqueologias e genealogias rigorosas, que confluíram para o projeto de uma estética da existência” (BIRMAN, 2000, p. 80) ao final de seu percurso.

Contudo, conceber a subjetividade dentro do pressuposto de uma estética da existência equivale a afirmar “que a subjetividade não é um dado nem tampouco um ponto de partida, mas algo da ordem da produção” (BIRMAN, 2000, p. 80) nos âmbitos ético e estéticos.

A esse respeito, Birman (2000, p. 80) nos esclarece que, para Foucault, “a subjetividade não estaria na origem, como uma invariante encarada de maneira naturalista, mas como ponto de chegada de um processo complexo, isto é, como um devir”.

A concepção da subjetividade como uma construção, também é defendida pela Psicanálise. De acordo com Elia (2010, p. 36), o

sujeito, portanto, se constitui, não “nasce” e não se “desenvolve”. Ele é a prova positiva e concreta de que é não apenas possível como absolutamente exigível e necessário que se conceba o vetor em torno do qual se organiza o campo de atuação da psicanálise como tendo um modo de produção que não é nem inato nem aprendido.

Entretanto, o que existe, na verdade, não é o sujeito, não é a subjetividade, mas formas de subjetivação. Segundo Birman (2000, p. 81)

falar em formas de subjetivação é insistir na dimensão de produção do sujeito, que não mais seria origem e invariante, mas destino e produção, destino resultante de um longo e tortuoso processo de modelagem e de remodelagem, historicamente regulado.

Nesse contexto de produção, a ética e a estética se tornam fundamentais para a desconstrução dos pressupostos de uma ontologia do sujeito que marcou o Ocidente desde Descartes (BIRMAN, 2000).

É também no contexto das formas de subjetivação que a verdade se insere como um jogo, sempre presente no “confronto de forças entre os corpos no registro dos micropoderes” (BIRMAN, 2000, p. 87), ou seja, das relações de saber e poder.

Finalmente, argumentamos que é no território das formas de concepção do sujeito, ou seja, nas formas de subjetivação que um diálogo pode ser estabelecido entre Foucault e a Psicanálise.

Com o intuito de problematizar essas formas de subjetivação, traremos à baila, a constituição do sujeito psicanalítico, segundo alguns insights relativos à identificação, à necessidade, à demanda ao desejo.

3.2 O sujeito edipiano ou sujeito do desejo

Neste item, nosso foco é buscar compreender como nasce o sujeito psicanalítico pelo viés do desejo e as formas como esse sujeito opera numa perspectiva de ética e estética da existência. Como ferramentas, valer-nos-emos de alguns insights relativos à identificação, à necessidade, à demanda, e ao desejo com o objetivo de tentar compreender os mecanismos psíquicos que se movimentam no estabelecimento das relações dos sujeitos consigo próprio e com o outro.

Iniciaremos argumentando que pensar o sujeito de acordo com Foucault ou a Psicanálise é pensar um sujeito sempre suposto, construído por um processo de subjetivação que se dá como efeito do discurso, ou seja, “uma posição assumida na discursividade que tenta manter-se com certa regularidade” (SATHLER, 2008, p. 54).

Contudo, tais posições assumidas nos discursos não devem ser compreendidas somente pelo viés cultural, mas também pela via das manifestações do inconsciente, pois “o sujeito psicanalítico é o sujeito do inconsciente. Há nessa constituição um desejo que sempre é irrealizável, uma satisfação inatingível” (SATHLER, 2008, p. 75).

De acordo com Elia (2010, p. 19), a única via de acesso à cena do inconsciente é a palavra falada, embora o domínio do verbal e da produção simbólica seja muito mais abrangente. A esse respeito, Elia (2010, p. 21) nos explica que

toda a produção do campo do sentido é da ordem simbólica, seja ela falada ou não. Um gesto, uma expressão do rosto, do corpo, uma dança, um desenho, tanto quanto uma narrativa oral, serão produções simbólicas, regidas pelo significante, e assim, ditas verbais, por estarem na dependência do verbo significante, e não por serem expressas por via oral. Não existirá, portanto, o não-verbal no campo simbólico, e menos ainda o pré-verbal.

Portanto, o domínio do verbal é uma “condição inerente ao falante como tal. Como ser de linguagem, o sujeito humano se constitui no domínio do verbal” (ELIA, 2010, p. 21). Contudo, a Psicanálise atribui à fala um privilégio maior, pois “é a única que permite, por seu modo encadeado, diacrônico, como discurso desdobrado no tempo em uma sequência de palavras, que o plano do significante seja descartável da significação” (ELIA, 2010, p. 22).

Essas perspectivas se levantaram a partir do trabalho de Jacques Lacan, um trabalho impossível de ser resumido, segundo Lapouge (1981). Dentre muitas teorias e ao longo de trinta ou quarenta anos de prática clínica, Lacan buscou compreender a constituição do sujeito pela linguagem tendo como base os trabalhos da linguística de Ferdinand de Saussure no século XIX (LONGO, 2006) e a retomada do complexo de Édipo, um conceito que atravessa a obra freudiana de 1897 a 1938 (FARIA, M.R., 2010).

A respeito de Saussure, Longo (2006, p. 30), esclarece-nos que este importante linguista

tratou das questões da linguagem, do discurso (ou fala) e da língua, com rigor teórico e uma metodologia inteiramente nova: tratou a língua sincronicamente, considerando-a um sistema. A sincronia, até então desprezada e negligenciada, ganhava seu lugar. Saussure afirma que “a língua é um sistema no qual todas as partes podem e devem ser consideradas em sua solidariedade sincrônica”, ou seja, a língua é uma trama de valores estabelecidos relativa e diferencialmente entre si.

Logo, para Saussure, o significante corresponde à imagem acústica o qual se associa a um conceito (ideia), como significado na constituição do signo linguístico. Porém, em relação à Psicanálise, Elia (2010, p. 37), esclarece-nos que Lacan “subverte essa associação significante/significado, conferindo primazia ao primeiro (o significante) na produção do segundo: o significante prevalece sobre o significado, que lhe é secundário, e se produz somente a partir da articulação entre os significantes” (ELIA, 2010, p. 37).

Na teoria lacaniana, o inconsciente é permeado pela linguagem e somente o significante é material e simbólico, porque por meio de sua ordem em cadeia passa a engendrar significados, que para Lacan não se encontram dados de antemão, ou seja, antes da articulação significante, mas na própria cadeia significante (ELIA, 2010).

Portanto, é no domínio da fala que podem emergir, segundo Longo (2006, p. 36), associações das quais os sujeitos não têm consciência e que

escapam a seu controle. Essas associações, numa série mnemônica virtual, podem gerar, por exemplo, um ato falho – alguma associação de ordem inconsciente que se “intromete” no sintagma, produzindo equivocação, riso, consternação, embaraço, mal-estar.

Logo, é no campo da linguagem e nesse ir e vir da fala que o sujeito psicanalítico atribui sentidos aos fatos vivenciados por ele. Nesse sentido, acrescentamos também que é pela linguagem que a

teoria psicanalítica do sujeito e de sua constituição se articula interna e necessariamente com as categorias – estas sociológicas – de sociedade e de família: o ser humano entra em uma ordem que é social, e cuja unidade celular e básica, que se organiza como porta de entrada nesta ordem, se chama família, pelo menos nas sociedades modernas. A psicanálise pensa o sujeito, portanto, em sua raiz mesma, como social, como tendo sua constituição articulada ao plano social (ELIA, 2010, p. 38).

No trecho acima o autor nos deixa claro a forma como o sujeito é pensado segundo a teoria psicanalítica, ou seja, a família é a única via onde a linguagem é perpetrada no sujeito e o implica ocasionando a entrada na sociedade e na cultura.

Tal concepção é pensada a partir das perspectivas do médico neurologista Sigmund Freud no século XIX. Para Freud, a constituição do sujeito é pensada no interior da família a partir da relação da criança com a mãe e, conseqüentemente, a partir da interdição sobre essa relação.

Seus estudos no referido campo são denominados complexo de Édipo, uma passagem onde “a importância da revelação do inconsciente é a amnésia infantil, que incide sobre o

que? Sobre a existência dos desejos infantis pela mãe e sobre o fato desses desejos serem recalçados” (FARIA, M. R., 2010, p. 43).

Portanto, ao enunciar o complexo de Édipo, Freud enuncia o momento de organização do desenvolvimento sexual infantil, contrariando o pensamento da época de que a sexualidade humana se inicia na puberdade. Logo, é na infância, a partir do momento em que o corpo da criança é marcado pelos cuidados maternos em zonas erógenas que a organização sexual inicia-se e a criança dá a entrada no complexo de Édipo (FARIA, M. R. 2010).

Porém, a entrada, a passagem e a saída do Édipo não ocorrem da mesma forma em meninos e meninas. Faria (2010) esclarece-nos que na menina, durante muito tempo, a passagem pelo Édipo permaneceu um enigma para Freud, ao passo que, no menino mostra-se clara e organizada.

Dessa forma, o complexo de Édipo no menino está baseado em três universais segundo Faria (2010): 1. A existência da sexualidade infantil não se reduz à genitalidade; 2. As crianças elaboram teorias para dar sentido a essa sexualidade. Isso ocorre devido ao não-reconhecimento da diferença sexual, portanto, a criança atribui a todos a posse de um pênis (primazia do falo ou premissa fálica); 3. A mãe é o primeiro objeto de amor da criança.

Então, com a apresentação das três universais, Freud marca a entrada do menino no Édipo. Essa entrada se dá por um desejo incestuoso da criança pela mãe. Por isso, essa é uma passagem que precisa ser superada, dissolvida. A superação do incesto se dá, portanto, a partir do momento em que o menino, por volta dos cinco anos, já imerso nas atividades masturbatórias, sente-se ameaçado por aqueles que o cercam, em perder o seu objeto de prazer (FARIA, M. R., 2010).

A ameaça da perda, de início, não faz sentido para a criança. Porém, essa perda passa a ser reelaborada diante da visão do genital feminino. No momento da visão, segundo a autora, é estabelecido o complexo de castração que passa a ser o organizador do mundo da criança. “Confrontar-se com essa questão exige da criança, necessariamente, um posicionamento. É nesse posicionamento que está a saída do Édipo” (FARIA, M. R., 2010, p. 35).

Contudo, a saída do Édipo implica no abandono da atividade masturbatória e, conseqüentemente, no afastamento da mãe como objeto de amor. Dessa forma, há a preservação do pênis, a identificação com o pai e a formação do superego (instância psíquica da interdição).

Nesse sentido, há uma mobilização de objeto que é substituído por identificações, devido à introjeção no ego da autoridade do pai ou dos pais (FARIA, M. R. 2010). Segundo

Faria (2010), a função de todo esse processo é de preservar o genital e afastar o perigo da perda e, por outro lado, promover a sua função.

Porém, em relação à menina, uma questão é colocada por Freud: “Como entender a presença do pai no Édipo feminino, se a mãe é também o primeiro objeto de amor da menina?” (FARIA, M. R., 2010, p. 36). Em virtude disso, o Édipo feminino apresenta um problema a mais, ou seja, “a menina tem de passar por uma mudança de objeto e outra de zona erógena enquanto, [no] menino, ambos se mantém” (FARIA, M. R., 2010, p. 37). Tal fato faz com que o modelo do menino não seja aplicável à menina.

Então, o Édipo feminino passa a ser dividido em duas etapas, de acordo com a autora:

1. A mãe como objeto de amor – o clitóris como zona erógena. Esta fase é considerada positiva, pois é parecida com a fase pré-edípica no menino;
2. O pai como objeto de amor – a vagina como zona erógena.

Portanto, para a menina, o abandono da mãe para a passagem ao pai é marcado por uma espécie de complexo de castração ao contrário, ou seja, diante da visão do objeto que não possui, a entrada no Édipo é efetuada por um sentimento de inveja e decepção ao mesmo tempo, sentimentos esses que estão atrelados à responsabilização da mãe pela menina por ter sido feita sem o pênis.

Então, a partir da constatação de que não tem pênis, a menina se volta para o pai, na esperança de ter bebês (substitutos simbólicos do pênis). De acordo com Faria (2010), a situação feminina só se estabelece se o desejo de ter um pênis for substituído pelo desejo de ter um bebê.

Contudo, o que permanece um enigma para Freud, em relação à menina, é a saída do Édipo. Uma resposta possível, segundo a autora, é de que a menina abandona gradativamente o desejo de ter um bebê do pai, devido à impossibilidade de sua realização. Então, os dois desejos, ter um pênis e ter um bebê, são mobilizados para o inconsciente e a ajudam a prepará-la para o seu papel futuro, a maternidade.

Se a maternidade é a solução do Édipo feminino, o foco da castração não está no temor pela perda do pênis, mas pela perda de amor, o que nos leva a concluir com a autora que a instauração da falta na menina também se dá pelas vias da perda. Porém, a passagem descrita até então, não oferece a solução para o problema do surgimento do superego feminino e das identificações na mulher (FARIA, M. R., 2010).

Até o ano de 1933, Freud se mostra insatisfeito com suas elaborações sobre a identificação, embora estas tenham lhe permitido a revelação do superego (ROUDINESCO; PLON, 1998). As interdições até aqui descritas como a instauração do superego, tanto no

homem quanto na mulher, funda o pacto civilizatório através da culpa e do desejo inconscientes impedindo os sujeitos de gozar plenamente como seres da natureza (ELIA, 2007).

Em meados do século XX, o complexo de Édipo é relido por Lacan e a questão da identificação se transforma no cerne de seu trabalho teórico (ROUDINESCO; PLON, 1998).

A principal mudança realizada por Lacan na teoria freudiana foi o deslocamento da ênfase na anatomia no complexo de castração para uma ênfase na função simbólica do pai (eixo central da problemática edipiana). Com isso, Lacan dá maior destaque à interdição sobre a relação de incesto mãe-criança, procedendo de três formas: 1. O pai como identificação do menino e objeto de amor da menina é deslocado; 2. O complexo de Édipo é dividido em três tempos; 3. É feita a distinção do simbólico e do imaginário no complexo de castração. (FARIA, 2010).

O ponto de partida para explicar a primeira identificação está situado no primeiro tempo do Édipo quando Lacan situa a mãe como metáfora do espelho. Assim explica-nos Lacan (1998, p. 97):

Basta compreender o estágio do espelho *como uma identificação*, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem – cuja predestinação para esse efeito de fase é suficientemente indicada pelo uso, na teoria, do antigo termo *imago*.

A *imago*, segundo Roudinesco e Plon (1998, p. 371) “é um termo derivado do latim (*imago* = imagem) e introduzido por Carl Gustav Jung, em 1912, para designar uma representação inconsciente através da qual um sujeito designa a imagem que tem de seus pais”.

Portanto, a imagem da mãe no estágio do espelho é uma fase crucial para a criança, que marca a passagem de um corpo despedaçado à unicidade, ou seja, a conquista da imagem própria e da primeira sensação de realidade vivida (FARIA, M. R., 2010). Nesse contexto, o Outro materno é formador do *ideal do eu* e a imagem primordial que será buscada para toda a vida e nunca será resgatada.

No estágio do espelho, a criança ocupa uma posição de total assujeitamento à mãe, sujeito onipotente, de quem depende a sobrevivência. No estágio do espelho não há uma relação permeada por objeto de desejo, mas de *dom*. O *dom* como objeto que a criança supõe

que a mãe tem sustentado pela ilusão da onipotência materna (FARIA, M. R., 2010). Pela via identificatória não se pode distinguir a mãe da criança que se coloca na posição de falo.

Então, ao conceber a criança como falo materno, Lacan retira o falo do imaginário da mãe e o desloca para o simbólico. Nessa posição, de identificação fálica, a criança passa a oferecer à mãe a satisfação permitindo ao [eu] do sujeito surgir no lugar da mãe como Outro e o [eu] da mãe transformar-se no Outro do sujeito, segundo a autora.

O processo descrito acima, só é possível, porque o falo já é algo constituído como objeto do desejo materno, por isso, o falo “deve ser considerado um elemento simbólico preexistente à entrada de cada sujeito no Édipo” (FARIA, M. R., 2010, p. 56).

Então, na posição de falo, a criança é alienada e desconhece a própria condição de alienação. Assim sendo, no primeiro tempo do Édipo, a criança é o falo e desconhece a presença de um pai que está em potência no Outro materno. Isso equivale a afirmar que o pai sempre esteve presente no triângulo mãe-falo-criança de forma velada (FARIA, M. R., 2010).

A função paterna no primeiro tempo ou a transmissão de um nome – o do pai – é marcada como uma etapa altamente estruturante e que se faz pelo desejo da mãe. Porém, explica-nos a autora, como em Freud, trata-se de uma etapa que deve ser superada.

Essa superação é marcada no segundo tempo pela questão: ser ou não ser o falo? Nesse sentido, a castração materna passa a ter um valor para a criança a partir do momento em que ela percebe que a mãe busca algo para além dela mesma. Em outras palavras, enquanto para Freud, o foco da castração é a visão do órgão genital feminino, para Lacan o foco é a própria ausência da mãe, que instaura um x , ou seja, um enigma no lugar do desejo (FARIA, M. R., 2010).

A esse respeito, explica-nos a autora que a

ausência materna é o que oferece à criança a inserção no campo simbólico, pois a simbolização implica lidar com a presença na ausência, com uma representação, quando o objeto falta. Na medida em que a mãe pode estar ou não presente, a criança adquire condição de simbolizá-la (FARIA, M. R., 2010, p. 63).

Entendemos pelo exposto acima que no primeiro tempo, a mãe é presença e no segundo tempo, a mãe é faltante, desejante e incide sobre a criança na posição de falo. É nessa falta simbólica que a entrada do pai é colocada. No segundo tempo, a posição do pai é menos velada, priva e interdita a mãe (FARIA, M. R., 2010).

A posição velada do pai que interdita é tida como essencial, pois é um momento em que o sujeito assume ou não a privação da mãe para que a saída do Édipo possa ocorrer e, conseqüentemente, a ordenação da sexualidade pela instauração da metáfora paterna e a articulação do falo como significante. As definições das saídas são feitas por Lacan no terceiro tempo onde o pai ganha um novo estatuto.

Nesse sentido, enquanto no segundo tempo o pai é onipotente e privador, no terceiro tempo passa a ser doador no nível da mãe. Em outras palavras, “o objeto que faz do pai um doador é esse objeto que, podendo circular, pode ser doado tanto à mãe, como à criança – aí está a saída do Édipo – e deixa de ser um objeto do qual o pai estaria investido imaginariamente em sua onipotência privadora” (FARIA, M. R., 2010, p. 75).

Então, durante a ausência da mãe, ao perceber que ela vai, (em busca do pai – possuidor do objeto) mas volta, a criança constata que aquilo que a mãe busca não a satisfaz plenamente, não a completa. Assim, a criança se coloca numa dupla posição, ou seja, de busca do objeto que falta e ao mesmo tempo de algo que também pode promover uma satisfação parcial para a mãe. É nesse ponto que o pai é situado como um pai simbólico, uma metáfora e uma instância da lei e, dessa forma, a saída do Édipo torna-se possível.

A metáfora paterna não é o desejo materno, explica-nos Faria (2010), mas a simbolização significativa primordial entre a criança e a mãe. Nessa instância, o falo deixa de ser o significado do desejo materno e passa a ser um significante inacessível ao sujeito que permanece na barra do recalque.

O recalque pode ser definido, segundo Freud, como

o processo que visa a manter no inconsciente todas as idéias e representações ligadas às pulsões [força constante que atua no limite entre o psíquico e o corporal], e cuja realização, produtora de prazer, afetaria o equilíbrio do funcionamento psicológico do indivíduo, transformando-se em fonte de desprazer (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 647).

Pelo exposto acima, entendemos que a permanência na barra é uma condição em que, “o falo tendo adquirido o estatuto de objeto simbólico, indica para o sujeito que a partir desse momento ele pode tê-lo, com a condição de que seja ‘para mais tarde’. Ter um falo, uma vez que identifica-se ao pai como aquele que o tem” (FARIA, 2010, p. 82).

A passagem pelos três tempos nos leva a concluir com a autora que, para Lacan, a identificação torna-se possível, na medida em que o menino identifica-se com o pai como

possuidor do pênis e a menina reconhece o homem como aquele que possui. Portanto, tanto em Freud como em Lacan, ao final do Édipo, o que se tem é o final da construção da identidade sexual do sujeito (FARIA, 2010), que permitirá a interdição, como afirma Freud, sobre um gozo pleno ou como nos ensina Lacan, sobre um gozo fálico.

Portanto, é a forma como o sujeito realizou a passagem pelo complexo de Édipo, que a estrutura social, certamente, será definida em termos de pacto social na Modernidade, pois como visto acima, é na família que o sujeito experimentará as primeiras identificações que serão buscadas na vida em sociedade. Daí a importância do olhar do outro e da noção de identificação para a nossa pesquisa.

Por isso, de acordo com a psicanálise, para que o sujeito possa ser inserido na cena social, a presença do outro é fundamental. “A essa condição Freud deu o nome de desamparo fundamental” (ELIA, 2010, p.39). Em outras palavras, o ser humano é o único ser vivo que necessita de cuidados especiais proporcionados por um outro, sem o qual jamais sobreviveria.

À condição de desamparo, “Lacan propõe a categoria de Outro (com “o” maiúsculo) para designar não apenas o adulto próximo de que fala Freud, mas também a ordem que este adulto encarna para o ser recém-aparecido na cena de um mundo já humano, social e cultural” (ELIA, 2010, p. 39).

Elia (2010, p. 42) nos explica que esse Outro, presente em toda a passagem pelo Édipo, não é necessariamente uma pessoa física, mas toda uma ordem simbólica em que a criança é introduzida ao entrar em contato com esse outro que lhe efetua os cuidados. Porém, cabe ressaltar que não se trata de um encontro entre duas “entidades”, que já existiam anteriormente, mas um encontro em que a constituição se dá no momento em que esse encontro ocorre, um encontro que se dá subsidiado pelo significante que “convoca o sujeito, exige o trabalho do sujeito em sua constituição” (ELIA, 2010, p. 42).

Nesse contexto, o trabalho do sujeito assume características extremamente complexas, principalmente porque, antes mesmo de o sujeito ser concebido, já existem fortes determinações de ordem simbólica em relação a sua pessoa, que não podem ser confundidas nem com determinações genéticas, nem com experiências na gravidez (ELIA, 2010).

A esse respeito, Elia (2010, p. 42) nos exemplifica, esclarecendo que

muito antes do bebê nascer, ou seja, de um ser humano surgir na cena do mundo com a possibilidade de se tornar um sujeito, o campo em que ele aparecerá já se encontra estruturado, constituído, ordenado. Não apenas a cultura, a sociedade e a família, com todos os elementos que a fazem tão

complexas, já o esperam, como também a linguagem, como campo de constituição do sujeito (lembremo-nos de que o sujeito é sujeito da linguagem), já se encontra plenamente constituída à espera do sujeito. Há um conjunto de demandas, desejos e desígnios que é dirigido àquele que vai nascer muito antes do nascimento, e que inclusive determina o fato do nascimento.

A entrada na cultura, portanto, somente será efetivada por um encontro concreto com o Outro, que pode ser compreendido como aquele que profere os primeiros cuidados ao bebê. A esse Outro, Lacan chama de mãe, não por ser esta aquela que gerou o bebê, mas porque em nossa sociedade, habitualmente é a mãe quem se encarrega dos primeiros cuidados. Portanto, por Outro pode-se compreender também um parente próximo ou mesmo uma instituição.

Entretanto, é a partir desse encontro com o Outro, que os desígnios que se esperam do sujeito se projetam sobre ele, como necessidade, demanda e desejo. Então “se o sujeito é constituído, é porque, para a psicanálise, ele não é inato, não é um membro nato de seu corpo” (ELIA, 2010, p. 45).

Argumentamos que a necessidade para a Psicanálise está relacionada ao universo biológico. A esse respeito, Elia (2010, p. 27) nos explica que a experiência biológica é algo impossível de ser experimentado, ou seja, a vida biológica é excluída da experiência do sujeito. Se algum dia a experimentamos foi pela mediação da linguagem. Isso se explica, no sentido de que

incidentalmente, a mediação do significante faz com que experimentemos nossa condição orgânica não como um todo, não no peso de uma unidade vital, em bloco, mas por fragmentos, pedaços, com os quais sonhamos, imaginamos, fantasiemos, enfim, representamos para nós próprios (ELIA, 2010, p. 47).

Por isso, o autor nos adverte que para o bebê-mamífero, o momento da necessidade, dos cuidados do outro, não é o primeiro momento do sujeito, mas um mito em sua constituição.

Esse referencial mítico em relação à vida biológica é de extrema importância para a Psicanálise, pois tal referencial deixará marcas eternas no sujeito como uma herança que é retomada e ressignificada através do significante ao longo da vida pelas identificações. Em

vista disso, o momento da necessidade ou o *desamparo originário*, não pode ser o correlato do instinto nos animais.

Elia (2010, p. 47) explica-nos que o instinto é remodelado pelo significante assumindo a forma de pulsão. Portanto, o instinto humano não passa de um mito, nomeado por Freud como “Assassinato do Pai da Horda Primitiva” que é explicado pelo autor da seguinte forma:

Como sujeitos, procedemos de um ato, um assassinato, que nos arranca da natureza, que nos faz culpados, sem que tenhamos matado Pai algum que fosse encontrável: matamos o Pai-natureza (não a mãe-natureza, porquanto nesta insistamos), e por esse ato ingressamos na cultura carregando uma espécie de “buraco em nossa alma”. O que significa este buraco? Significa que é só por uma falta no nível do ser, do ser vivo, natural, que o sujeito tem condição de emergir como tal (ELIA, 2010, p. 47).

Portanto, a explicação de Elia acima nos faz compreender que a falta é fundante do sujeito. Porém, um paradoxo se estabelece em relação ao assassinato do Pai: “a falta é fundante do sujeito, mas, em contrapartida, requer o ato do sujeito para se fundar como falta” (ELIA, 2010, p. 48).

Em outras palavras, o que nos torna sujeitos na cultura é o assassinato de nossa condição puramente biológica, ou seja, uma falta que carregamos e que buscamos preencher constantemente ao longo da existência. Em vista disso, nossa constituição como sujeito da falta, não nos faz “meros anjos culturais, pacíficos seres civilizados, simbólicos, vivendo eternamente perplexos com a barbárie dos que ainda não se teriam civilizado como nós” (ELIA, 2010, p. 49).

A falta é perpetrada no sujeito pelo gesto da mãe que no momento da necessidade, no caso, da fome, traz o leite. Porém, como o ser humano é um ser de linguagem, a necessidade é atendida com a palavra. É nesse momento que o bebê realiza a mudança do objeto da necessidade para o objeto do desejo, ou seja, no momento em que a necessidade é registrada na experiência psíquica como satisfação.

Contudo é no momento em que a experiência é registrada que o sujeito a perde como natural. “E Freud é claríssimo ao afirmar que o psiquismo procurará reencontrar o objeto segundo as linhas em que ele foi registrado psiquicamente. Ele denomina essa busca como desejo” (ELIA, 2010, p. 51). Portanto, podemos compreender o campo necessidade e o campo

do desejo como polos distintos, ou seja, a necessidade como algo puramente biológico e o desejo como sendo o registro psíquico da necessidade.

O autor nos esclarece que foi Lacan quem introduziu um terceiro nível nos pólos estabelecidos por Freud, ou seja, um nível intermediário denominado demanda. “A demanda é um plano da maior importância porque situa o desdobramento de que falamos no campo da alteridade, o Outro diante do qual a criança se situa” (ELIA, 2010, p. 51). Em outras palavras, além do objeto que suprirá a necessidade (no caso o leite), a criança é “instada a querer a presença daquele que, como tal, lhe trouxe o objeto. A criança passa a querer a coisa trazida e aquele que a trouxe” (ELIA, 2010, p. 52).

Em virtude disso, segundo Elia (2010, p. 52),

Lacan divide o campo do Outro em dois: o outro como objeto, que escreve com inicial minúscula, que, em francês, é a letra a (já que a palavra “outro” em francês começa por “a”: autre), e o Outro como campo, lugar a partir do qual alguém traz o objeto. Visar a presença do Outro como tal, como capaz de atender à necessidade, é essa a essência da demanda.

Portanto, de acordo com o autor, para Lacan, “no nível da demanda, o sujeito não se move na direção do objeto, mas do Outro capaz de trazê-lo” (ELIA, 2010, p. 53). No contexto da demanda, o objeto da necessidade natural se torna um mito, pois é apagado pelo significante e transformado em pulsão. A esse respeito, o autor nos explica que,

no plano da demanda o sujeito se dirige ao Outro, demanda sua presença, seu amor (nome aqui que designa o movimento do Outro em atender, por presença, ato e linguagem, ao bebê humano), e ao mesmo tempo, é movido por uma força impelente e incoercível em direção a um objeto que, no entanto, é sem-rostro, é perdido como tal, é faltoso, e já se apresenta, de saída, como tal, ou seja, jamais foi conhecido pelo sujeito (ELIA, 2010, p. 54).

A demanda, portanto, é sempre de amor e impossível de ser atendida sem a articulação com o objeto faltoso. A esse objeto Lacan chamou de *objeto a*, que pode ser compreendido como aquele que

habita o objeto em geral, qualquer que seja, como o que faz dele um objeto faltoso, a começar pela imagem do corpo próprio, que é a imagem especular do bebê, seu primeiro objeto. Pois bem, *o objeto a* é o objeto causa do desejo, aquele que por incidir como faltoso na experiência, causa o desejo do sujeito (ELIA, 2010, p. 54).

Porém, há uma “mentira estrutural” da demanda, que consiste em “fazer crer que ela é formulada para ser satisfeita” (ELIA, 2010, p. 54). Em outras palavras, nunca aquilo que se pede a alguém coincide com o que realmente queremos até porque jamais se pode saber verdadeiramente o que se quer, pois o desejo é articulado no inconsciente, mas não é articulável, diz Lacan. E é exatamente por já ser articulado no inconsciente que o desejo não é articulável pelo sujeito. Essa impossibilidade de articulação é considerada a dimensão trágica do sujeito, isto é, nunca poder dizer e nem formular o que se deseja.

Isto ocorre porque “frente à morte de um objeto investido, o sujeito perde não somente um objeto externo, mas perde também o objeto representado” (SATHLER, 2008, p. 81). Em virtude disto, “é preciso fazer o processo de luto” (SATHLER, 2008, p. 81), ou seja, “é preciso aceitar a perda de um objeto, permitir que haja o registro da ausência do objeto e promover a aceitação de outros objetos” (SATHLER, 2008, p. 81).

Dessa maneira, o sujeito ao se permitir novas relações, aceita a falta e se altera para que não se sinta perdido em busca de objetos que não mais existem. Esse seria um dos mecanismos psíquicos do sujeito edipiano, da falta ou do sujeito do desejo (SATHLER, 2008, p. 81).

Pelo funcionamento do complexo de Édipo, “durante quase cem anos, fomos capazes de entender muita coisa das relações humanas [...] a tal ponto que vários chegaram a pensar que o Édipo fazia parte do homem, e que fora dele só haveria psicose” (FORBES, 2004).

Porém, um contraponto pode ser estabelecido a esse funcionamento que direciona o sujeito a uma experiência concreta com os objetos. Sathler (2008, p. 82) diz que, em nossa sociedade, há um apelo por uma vida envolta pelas experiências sensoriais o que ocasiona outras formas de lidar com a falta e com o desejo. Acrescentamos às palavras do autor, que ocasionam, certamente, outras formas de identificação, cuja problemática está centrada na saída do Édipo.

Trata-se das novas formas de subjetivação, amplamente debatidas pela comunidade psicanalítica. Para o nosso trabalho, continuaremos caminhando com a teoria psicanalítica

como base para continuar nossa discussão sobre a identificação focando os destinos dos desejos na contemporaneidade.

3.3 O sujeito pré-edipiano⁷ ou sujeito do excesso

Neste item, procuraremos abordar o sujeito do excesso como o sujeito da contemporaneidade, compreendidos por nós, como uma nova forma de subjetivação que não atende ao simbólico e que possui outra maneira de lidar com a falta, diferente daquela ocorrida com o sujeito do desejo, pós-edípico, ou seja, um sujeito que por aceitar a castração, realiza o luto do objeto e é amadurecido do ponto de vista do desejo.

Primeiramente, é importante esclarecer que o termo *excesso* de certo modo se encontra vinculado às reflexões do primeiro capítulo, onde discutimos as questões da identidade ancoradas nos estudos sócio-culturais na Modernidade e na Pós-modernidade. Amplamente utilizado por Gilles Lipovetsky, o termo *excesso* é utilizado, no sentido político, para denominar as identidades atuais que são forjadas numa era concebida pelo autor, como a era dos exageros.

Segundo Vanuchi (2004, p. 02), em seu artigo publicado na revista *Isto é* sobre os postulados de Lipovetsky com relação à contemporaneidade, “não basta ser ou ter muito. O que vale é o conceito do hiper”. Então, num mundo onde tudo é hiper, segundo Lipovetsky (apud Vanuchi, 2004, p. 02) tornou-se inevitável a emergência de um individualismo sem precedentes, em que a

mídia e a publicidade ocuparam o espaço da Igreja e do Estado como poderosas instituições de coação. Nesse mundo novo, modelos tornaram-se ícones de sucesso profissional e grifes despontam como os principais objetos de desejo. Perpetua-se o que Lipovetsky chama de sociedade do excesso. “Hipercapitalismo, hiperclasse, hiperpotência, hiperterrorismo, hiperindividualismo, hipermercado, hipertexto – o que mais não é hiper? O que mais não expõe uma modernidade elevada à potência superlativa?” (aspas do autor).

⁷ Sujeito que não realiza a passagem pelo complexo de Édipo. Tomamos o termo emprestado de Faria, M. R., 2010.

Argumentamos, portanto, que nesse mundo regido pelos excessos, estão ocorrendo mudanças significativas na sociedade, sobretudo, na família, porta de entrada do sujeito na ordem simbólica e na ordem social, como vimos no item anterior.

A mudança na família está, certamente, ocasionando uma mudança na forma de operar do sujeito da contemporaneidade, identificado mais aos objetos do desejo como objetos de consumo propriamente ditos. Entendemos que essa forma de funcionamento está muito próxima da identificação imaginária de Lacan, a identificação fálica. Então, uma identificação que está fixada no objeto do desejo, não poderá atender ao simbólico, por isso está ligada ao excesso, aos objetos propriamente ditos.

Contudo, é importante lembrar que “o *objeto a* é o objeto causa do desejo, aquele que, por incidir como faltoso na experiência, causa o desejo do sujeito” (ELIA, 2010, p. 54). Em contrapartida, o autor nos explica que o *objeto do desejo* não é a mesma coisa que o *objeto a*, expressando a diferença da seguinte forma:

Quando o desejo se volta para objetos – única coisa, aliás, que ele faz, incessantemente -, ele o faz revestindo o objeto faltoso que o causa com alguma marca, algum atributo de significação que faz do objeto o alvo do desejo. Causa e alvo, no caso do desejo, portanto, jamais coincidem. Se a demanda elevou, por assim dizer, o objeto à categoria de Outro, e lhe deu todas as prerrogativas de presença e de amor, o desejo faz o movimento contrário, reconduz o movimento da demanda ao plano do objeto, rebaixa o Outro a esse plano, destitui o Outro das prerrogativas que a demanda lhe conferiu e dá novamente os títulos de honra ao objeto (ELIA, 2010, p. 55).

Em outras palavras, a redução do Outro em *objeto do desejo* pode ser compreendida a partir do momento em que o sujeito passa a privilegiar as experiências sensoriais e concretas com os objetos (SATHLER, 2008, p. 82) que, a nosso ver, também ocasiona uma confusão entre o querer e o desejar. Tais diferenças são explicadas por Forbes (2008a, p. 01) da seguinte forma:

O bom senso, que normalmente pensa mal, associa a compra boa e feliz a quando alguém adquire o que lhe é necessário, em especial, se pertencer à trinca das necessidades humanas fundamentais: saúde, educação e moradia. Essa fórmula do politicamente correto funciona ao nível da necessidade, mas nem sempre ao nível do desejo. Desejar é ter um desejo sempre de outra coisa, afirmava Jacques Lacan.

Entendemos, portanto, que o querer está vinculado à necessidade biológica. Porém, o mesmo não se aplica ao desejar que atravessa a necessidade e não pode ser nomeado.

Porém, sabemos que, em nosso momento presente regido pelos excessos, adquire-se tudo o que se quer com a falsa ilusão de que a falta está sendo preenchida. Assim sendo, o sujeito da contemporaneidade não encontra limites para a realização dos desejos. Tais limites, vale lembrar, que na era industrial, em que as relações humanas assumiam características de verticalidade, eram colocados pelo Estado.

Por relações verticais, podemos compreender as relações estabelecidas na era Moderna, em que as identificações dentro do laço social tinham seus representantes específicos, ou seja, “na família, o pai; no trabalho, o chefe; na sociedade civil, a pátria” (FORBES, 2009).

Nesse contexto, em que havia um predomínio do sujeito edipiano ou do desejo, havia uma regulação das vontades que poderia projetar os desejos para o plano da fantasia, do simbólico, do metafórico. O desejo poderia ser adiado, reprimido ou até mesmo não realizado por inúmeras razões.

O fato é que esse mundo está deixando de existir, nos explica Forbes (2006). O autor esclarece-nos também que, o homem de hoje é “desbussolado, por ter perdido o norte do bem e do mal, fortemente estabelecidos na era anterior”.

Logo, na era dos excessos, tudo o que o sujeito deseja está ao seu alcance; então teoricamente não há mais por que reclamar, não existe mais possibilidades de queixas. (FORBES, 2008b, p. 09). Não temos mais o Estado e as suas instituições para regular os nossos desejos.

Argumentamos, portanto, que diante das satisfações sem limites, consideramos muito apropriada a tomada por Forbes (2008b) do provérbio judaico: “Cuidado com o que desejas, pois poderás ser atendido”. Esse provérbio permeia as discussões realizadas em seu livro *Você quer o que deseja?* Tal questão nos leva a pensar numa outra: O que fica como experiência para o sujeito após as satisfações imediatas?

Para responder tal questão, encontramos argumentos relevantes na tese de Sathler (2008, p. 82). Em sua tese, o autor nos explica os mecanismos psíquicos pelos quais se operam o sujeito do excesso, um sujeito envolto às experiências sensoriais. Assim sendo, esclarece-nos o autor que o

sujeito do desejo está presente, o que não quer dizer que as experiências sensoriais sejam abandonadas. Há um mecanismo associativo que confunde o sujeito, fazendo deslizar um desejo, que é da ordem do simbólico, para a ação imediata, induzindo-o ao tamponamento da falta (SATHLER, 2008, p. 82).

Dessa forma há uma re-interpretação de sua condição de falta pelo sensorial, esvaziando o sujeito falante e pondo-o em ação. Nesse caso, a mídia é o principal meio que estimula esse funcionamento do sujeito do excesso (SATHLER, 2008, p. 82).

Em outras palavras, o deslizamento pode ser entendido como a ausência de registro do objeto da necessidade (querer) no psiquismo, devido à rapidez com que o sujeito busca suas satisfações nos objetos de consumo. Tais objetos, no contexto de nosso trabalho, não são compreendidos somente como um objeto inanimado, mas também como outro ser humano que, no contexto do hiperconsumo, também se transforma em objeto de identificação ou obtenção de prazer.

Em virtude disso, concordamos com Sathler (2008, p. 82), quando afirma que o sujeito do excesso nega a perda do objeto, tamponando a falta pela substituição permanente do objeto da falta por outros que aliviam o sujeito. A esse respeito o autor nos esclarece que as

constantes trocas de objetos não significam alterações subjetivas; não há nesse caso, uma mudança metafórica: o objeto não passa a ser representado de outra forma; é somente um objeto de consumo e consumo para prazer imediato (SATHLER, 2008, p. 82).

O que há nesse contexto, portanto é chamado de substituição metonímica, que pode ser compreendida como uma defesa frente à perda do objeto por qualquer outro que possa proporcionar prazer, sem alteração de sentidos e sem que haja o alcance da função simbólica (metáfora).

Portanto Sathler (2008, p. 83) não supõe a morte do desejo, mas a coexistência de um sujeito do desejo e um sujeito do excesso que não realiza o amadurecimento da falta e a nega enquanto constitutiva.

Como consequência, o autor nos aponta um sujeito que não é amadurecido do ponto de vista do seu desejo. Tal sujeito não deixa de ser constituído e construído pela cultura, ou seja, presenciamos na contemporaneidade, uma tentativa de exclusão do sujeito do campo do

desejo, um sujeito que “não está interessado em construir um saber sobre si, um saber sobre seu desejo, logo há somente repetição” (SATHLER, 2008, p. 82).

O autor nos apresenta um funcionamento subjetivo diferenciado em relação ao sujeito do desejo, isto é, um sujeito que mantém uma relação de ambivalência com a elaboração da falta e a satisfação sensorial.

Porém, os conflitos entre o sujeito e a cultura não podem ser abordados exclusivamente em relação à sociedade dos excessos, que é a do nosso presente, pois, argumenta Sathler (2008, p. 83) “supomos que sempre houve um homem entre uma linguagem e um sintoma [...] entre o desejo e o consumo”.

Outras reflexões voltadas às relações entre o sujeito e a cultura podem ser encontradas também na obra de Birman (2007), sobre o *Mal-estar na atualidade*, que versa sobre as novas formas de subjetivação e os destinos dos desejos na contemporaneidade.

O autor pensa as subjetividades contemporâneas ancorado nos postulados de Lasch sobre a *cultura do narcisismo* e de Debord sobre a *sociedade do espetáculo*. Tanto os postulados de Lasch como de Debord, constituíram importantes instrumentos para justificar uma reflexão do momento contemporâneo em torno da inversão do modelo da psicose (loucura como alienação mental), subvertendo os tradicionais paradigmas das formas de se fazer sujeito (BIRMAN, 2007, p. 151).

Para Birman (2007, p. 153), “existe uma representação de base sobre a saúde mental” que é constituída culturalmente e interpretativamente. Tal representação estaria ancorada primordialmente nas dicotomias do sujeito dentro-de-si e do sujeito fora-de-si (caracterizado pela alienação mental) que remete a oposição entre sociabilidade e antisociabilidade.

Em relação ao sujeito fora-de-si, há um discurso disseminado pela psiquiatria do século XVIII que pressupõe que o sujeito perdeu a sua autoconsciência, deslocou-se do eixo que lhe define na interioridade e no autocentramento (BIRMAN, 2007, p. 153).

Um sujeito que se encontra fora-de-si, segundo o autor, é encarado negativamente pela sociedade moderna. O sujeito fora-de-si seria o não-sujeito e o anti-sujeito por excelência (BIRMAN, 2007), pois, para ser considerado sujeito, este deveria possuir as marcas da interioridade e da individualidade caracterizadas pelo pensamento do dentro-de-si. Vale lembrar que esse paradigma foi legitimado pelo pensamento de René Descartes no século XIX com a sua *filosofia do sujeito*.

Contudo, ao ser instituída a visão individualista de mundo, o autocentramento passa a atingir limiares impressionantes na contemporaneidade, culminando numa cultura narcísica de

culto e estetização do eu. Segundo Birman (2007, p. 166), o traço fundamental da cultura do narcisismo é a inexistência de história e o desaparecimento da alteridade como valor.

A cultura da estetização do eu encontra na cultura da imagem seu correlato a partir do momento em que institui a “hegemonia da aparência como critério fundamental do ser e da existência. [...] Na cultura da estetização do eu, o sujeito vale pelo que parece ser, mediante as imagens produzidas para se apresentar na cena social” (BIRMAN, 2007, p.167).

Entretanto, o que se evidencia na contemporaneidade, segundo o autor, é uma exaltação de si mesmo que assume características peculiares na medida em que atinge o registro do sexual, ou seja, “nas formas corriqueiras pela qual o indivíduo realiza a predação do outro” (BIRMAN, 2007, p. 167).

Em outras palavras, a manipulação do outro se tornou técnica de existência para as individualidades, porque “não importam mais os afetos, mas a tomada do outro como objeto de predação e gozo, por meio do qual se enaltece e glorifica” (BIRMAN, 2007, p. 167).

Por outro lado, o autor nos apresenta a *exibição* de outro lema essencial para as individualidades contemporâneas. Ancorado em Debord, o autor nos explica que a exibição é a característica fundamental da cultura do espetáculo que exige do indivíduo a performance permanente para se destacar na sociedade. A esse respeito, Birman (2007, p. 168) nos esclarece que, na cultura do espetáculo,

Confunde [-se] o ser com o parecer, de maneira que o aparecimento ruidoso do indivíduo faz acreditar no seu poder e fascínio. Nessa performance, marcada pelo narcisismo funesto em seus menores detalhes, o que importa é que o eu seja glorificado, em extensão e em intenção. Com isso, o eu se transforma numa majestade permanente, iluminado que é o tempo todo no palco da cena social.

A partir das modalidades de existência do narcisismo (culto ao eu) e do exibicionismo (performance), o autor nos leva a refletir sobre as individualidades que fracassam diante da tentativa de exibicionismo e performance que exigem a cultura do narcisismo e do espetáculo.

Tais individualidades fracassadas passam a ser categorizadas como portadoras de psicopatologias. Como exemplos de psicopatologias ligadas ao fracasso do exibicionismo e da performance, Birman (2007) nos aponta as depressões, as toxicomanias e a síndrome do pânico. O autor demonstra que na tentativa de conquistar a cidadania no espetáculo, os indivíduos muitas vezes apelam ao frequente uso de drogas.

Contudo, sejam essas drogas administradas pelos psiquiatras ou adquiridas pelas vias do narcotráfico, o objetivo é sempre o mesmo, ou seja, a capacitação do indivíduo para a exaltação do eu, “mesmo que por meios bioquímicos e psicofarmacológicos, isto é, pelos artefatos tecnológicos” (BIRMAN, 2007, p. 169).

Ao expor a questão das drogas, o autor nos leva a pensar no sujeito dentro-de-si como um sujeito que não é mais aceito pela sociedade, pois as culturas do narcisismo e do espetáculo não se identificam com o sujeito definido pelo autocentramento.

Assim sendo, o sujeito fora-de-si, é valorizado socialmente e não excluído como nos séculos XVIII e XIX. Birman (2007) afirma que estamos diante de uma forma perversa de existência onde o sujeito fora-de-si é integrado e investido socialmente.

Segundo o autor, o que se opera é uma inversão fundamental em relação ao estado do fora-de-si que, de maldito, passa a bendito tendo como consequência a ascensão da psicopatologia biológica e farmacológica (BIRMAN, 2007).

Birman (2007) questiona o lugar ocupado pela Psicanálise nesse contexto de excesso de exterioridade e aponta o mal-estar que se instaura no meio psicanalítico, pois na contemporaneidade, os instrumentos interpretativos de que a clínica dispõe se tornaram insuficientes diante dessas novas formas de subjetivação.

Em relação à insuficiência da clínica contemporânea, Forbes (2003, p. 01) em seu artigo intitulado *Aprendendo a Desaprender*, afirma que de um modo geral tem acompanhado “tentativas inócuas de tratar novos fenômenos com antigos remédios e as consequências são duplamente catastróficas. Primeiro, porque não curam, segundo, porque fingem curar”. O autor argumenta que antes de estabelecer novos parâmetros, é preciso discutir cada vez mais sobre “este mundo novo, para o qual ainda estamos muito despreparados” (FORBES, 2003, p. 01).

Um posicionamento parecido pode ser encontrado em Birman (2007, p. 170) quando afirma que uma discussão mais aprofundada sobre essa nova realidade talvez possa nos possibilitar o rompimento das “amarras narcísicas do indivíduo, em que o gozo e a predação do outro são soberanas, para conduzir o sujeito ao encontro do insondável de seu desejo”.

Diante da impossibilidade de concluir esse item, fechemos com a questão proposta por Forbes (2008b): *Você quer o que deseja?* Quem poderia responder a essa questão na era dos excessos? É o que tentaremos refletir em nossa conclusão.

3.4 Conclusão

Neste capítulo, procuramos desenvolver uma linha de pensamento que nos levasse a pensar em quem é o sujeito da contemporaneidade. Sentimo-nos incitados pelo pensamento de Foucault, que após toda uma vida de debates sobre o sujeito, as relações de saber-poder que o constituem propõe, ao final de seu percurso, um retorno à época clássica para problematizar as formas como o sujeito poderia ter uma vida livre.

Assim sendo, Foucault demonstra uma possibilidade de liberdade voltada para a ética e a estética da existência, que possui em comum com a Psicanálise o tema da invenção de si. Porém, o que descobrimos é que, para além de Foucault e os modos de subjetivação que operam em nível consciente, existe o inconsciente de Freud e Lacan, que também contribuiu para nos explicar o sujeito “desbussolado” (FORBES, 2004) dos dias atuais.

Num mundo onde os sujeitos não têm bússola,

muda a pessoa, do nascimento à morte: como ela é concebida, como é educada, como estuda, como constitui família, como ama, sofre e se diverte, como trabalha, como se aposenta, se é que ainda o faz, como escolhe – é bem o termo – enfim, como escolhe morrer. Mudam também as empresas, as nações e suas formas de governança (FORBES, 2011, p. 01).

De acordo com o exposto acima, nos vimos diante dos limites do poder simbólico. Diante de tal limite, o autor nos esclarece que

foi Jacques Lacan quem deu o alerta da intensidade de uma psicanálise além do Édipo. Uma psicanálise capaz de acolher um homem cujo problema não está mais nas amarras de seu passado, que o impedem de atingir o objetivo pretendido, motivo que levou Freud a chamar a psicanálise de cura da memória. Uma psicanálise para o homem que não sabe o que fazer, nem escolher, hoje, entre os vários futuros que lhe são possíveis: sem pai, sem norte, sem bússola (FORBES, 2004, p.02).

Então, acreditamos, a partir das nossas discussões sobre o sujeito do desejo e o sujeito do excesso que é pela invenção que a construção de um saber sobre o próprio desejo pode se efetivar. Em outras palavras, ir ao encontro do desejo pode significar que “um novo tipo de responsabilidade se impõe. Uma responsabilidade ainda mais baseada em critérios subjetivos”, ou seja, uma nova ética (FORBES, 2008c, p. 01).

Porém, trata-se de uma “ética não mais baseada no princípio divino das coisas, ou no princípio racional, que o substituiu, mas uma ética que poderíamos chamar, com Hans Jonas, de uma ética do Princípio de Responsabilidade” (FORBES, 2008c, p. 01).

A responsabilidade em psicanálise nos explica Forbes (2010) não é culpar, mas responsabilizar o sofredor em seu sofrimento frente à surpresa e ao acaso e isso é “muito diferente da responsabilidade jurídica, que se baseia na consciência dos fatos” (FORBES, 2010, p. 01).

Essa responsabilização de que fala o autor também pode estar relacionada ao que postula em um artigo de 2008 para a revista *Isto é* intitulado *Estranhos Desejos*, ao argumentar que os

tempos de hoje, da globalização, são ainda mais propícios às expressões singulares de cada pessoa, aumentando a taxa de estranheza das escolhas. Isto porque estamos em um tempo no qual não há padrões fixos do que se deve fazer ou de como se pode ter prazer corretamente. Aumenta muito a responsabilidade de cada um de com quem está, em que lugar e com o que.

O autor nos explica que os sujeitos, poderão agir como os artistas, ou seja, fazendo as suas opções subjetivas e a incluindo no mundo. O autor explica essa nova estética da existência, através da metáfora da pintura argumentando que, “há na pintura os críticos, muitas vezes também pintores, e os imitadores: ou de quadros consagrados, ou da obviedade da natureza – o quadro do lago tranqüilo, o da floresta pujante, o do mar revolto. Pintores que na obra, nada põe, de si, sem particularidades, idênticos” (FORBES, 2011, p. 02). Portanto, o que caracteriza o pintor imitador é uma recusa da invenção e um não colocar de si.

Portanto, acreditamos que um colocar de si centrado numa ética da invenção e da responsabilidade não se impõe somente ao mal-estar da clínica psicanalítica diante da carência de instrumentos interpretativos para trabalhar com as novas formas de subjetivação na contemporaneidade (BIRMAN, 2007), mas também a um mal-estar que, a nosso ver, encontra-se presente também na escola.

Como na clínica, também não podemos mais contar com os antigos métodos que estiveram e arrisco dizer que ainda estão presentes na educação. De acordo com Forbes (2003, p.02), o

primeiro, em que o importante era acumular conhecimentos, dados, sem se perguntar por quê ou para quê, aprendendo-os. Foi a fase das cópias, das repetições, de tomar o ponto. Em seguida, a questão passou a ser a integração do conteúdo com a experiência do aluno. Surgiram os estudos do meio, os trabalhos em equipe e seminários compartilhados. A preocupação dos professores e dos pais era de facilitar a aquisição de novos conteúdos, através de uma atitude compreensiva-companheira.

Em tempos de globalização, contrariamente ao contexto descrito no excerto anterior, onde havia respostas para tudo, o autor nos ensina que fica cada vez mais evidente que “há um silêncio fundamental no desejo: este é o limite. Este é o limite da supremacia do saber e a abertura para a invenção” (FORBES, 2003, p. 02).

Isto equivale a afirmar que “saímos de uma época em que queríamos facilitar a aquisição da aprendizagem e nos entramos na época do aprender a desaprender, a suportar a falha no saber e o risco dela decorrente” (FORBES, 2003, p. 02).

Portanto, a nosso ver, querer o que se deseja, implica além da constituição de uma ética da responsabilidade em “ter competência de suportar o peso da criação, pois necessariamente toda a criação é arriscada e sem garantia” (FORBES, 2003, p. 01). Em virtude disso, não podemos esperar grandes reconhecimentos, pois “a palavra reconhecimento traz em si o “re” indicando que o respeitável público antes aplaude o conhecido do que a novidade” (FORBES, 2003, p. 01).

Finalmente, acreditamos que a era dos excessos, de acordo com Forbes (2003, p. 02):

Pede novos pais, novos professores e novos analistas, não se trata mais do acúmulo progressivo de conhecimentos, mas sim de notar, em qualquer conhecimento, limite na simbolização que não deve ser tamponado, nem pela esperança, nem por um conhecimento paralelo. É a mudança radical da pessoa frente ao saber que podemos desejar, essa mudança implica sair de um estado de garantia e um saber orientado, para um estado de risco e aposta na falha do saber.

Apostando na falha do saber, na não-definição e nas incertezas posicionar-nos-íamos no mundo de uma forma menos ingênua. Sabemos que apostar nas falhas e na invenção não deixa de ser uma prática assujeitada, pois é determinada pela cultura, porém também é uma prática resistente, pois não deixa de ser um gesto político.

No próximo capítulo, veremos os pressupostos da Análise do Discurso Francesa de Michel Pêcheux, teoria que subsidia as análises de nosso *corpus*.

4 A ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA



René Magritte. **La Clairvoyance, (Perspicácia)**, 1936.⁸

Neste capítulo, serão apresentados os pressupostos teóricos da Análise do Discurso Francesa (doravante ADF), concebida por Michel Pêcheux como subsídio das nossas análises.

Iniciaremos apresentando as três fases da ADF que culminaram na forma com que esse campo do saber é conhecido na atualidade, ou seja, no imbricamento e na tensão dos campos da Linguística, do Marxismo e da Psicanálise.

Em seguida, faremos uma exposição dos principais conceitos da disciplina, ressignificados pelo encontro dos supracitados campos do saber, ou seja, os conceitos de discurso, sujeito, formação discursiva e interdiscurso.

⁸ René Magritte, Bélgica, 1898-1967. “Não podemos dizer com certeza, a partir da sombra de um objeto, o que este é na realidade” (MAGRITTE, 1978, p.260, apud BERNARDO, 2009, p. 02). De um modo geral, as pinturas de Magritte nos chamam a atenção para o fato de que as coisas do mundo deveriam ser óbvias, mas não são. “A representação de uma coisa nunca será mais do que isto: a representação de uma coisa e não a própria coisa. Não sabemos como as coisas são em si, apenas como elas aparecem aos nossos limitados sentidos e à nossa limitada mente em dado momento limitado” (BERNARDO, 2009, p. 04). O ovo de Magritte nos provoca a pensar o mundo e a perceber “como ficção as ficções entre as quais transitamos” (BERNARDO, 2009, p. 05).

4.1 As três fases da Análise do Discurso Francesa

Neste item, objetivamos apresentar as três fases da ADF para conhecer e compreender a sua história. Iniciaremos afirmando que a ADF passou por três fases ou épocas, segundo pesquisadores. Tais fases nos são apresentadas por Gregolim (2006, p. 60) como um percurso que revela os

embates, as reconstruções, as retificações operadas na constituição do campo teórico da análise do discurso francesa. O solo epistemológico precisou ser revolvido e as mudanças delineiam os debates teóricos e políticos que surgiram de crises que atingiram a reflexão sobre como se dá a articulação entre o discurso, a língua, o sujeito e a História.

Assim sendo, a aventura teórica de Pêcheux, segundo a autora, se inicia com o livro “Análise Automática do Discurso” (1969), um empreendimento metodológico que se realiza com base na releitura de Saussure. No contexto dessa releitura, o principal deslocamento operado se concentra na língua e no seu caráter social, envolvendo o sujeito e a História como base dos processos discursivos.

É também nesse primeiro momento que o processo de produção do discurso passou a ser concebido como um conjunto de discursos produzidos num dado momento. Os discursos, nessa primeira fase, eram tidos como homogêneos, autodeterminados, fechados e encerrados em si (FERNANDES, 2005).

Então, atravessado por esse posicionamento pós-sausserreano, Pêcheux, através da análise automática, pretende “colocar em evidência traços do processo discursivo, a fim de determinar os enunciados de base produzidos pela ‘máquina discursiva’” (GREGOLIM, 2006, p. 62), entendida por nós, como conjuntos de discursos fechados, onde a diferença só pode existir entre os mesmos. A esse respeito Pêcheux (1997, p. 313), nos explica que:

A AD-1 é um procedimento por etapa, com ordem fixa, restrita, teórica e metodologicamente a um começo e fim predeterminados, e trabalhando num espaço em que as “máquinas” discursivas constituem unidades justapostas. A existência do outro está, pois, subordinada ao primado do mesmo.

As etapas de análise a que se refere Pêcheux no trecho acima tinham como ponto de partida o levantamento de palavras ou proposições no interior da máquina. Então, ao serem analisadas, o resultado era, segundo Grigoletto (2002, p. 26):

Uma série de enunciados elementares e de relações entre as frases, que podiam estar em relação de equivalência semântica ou não. Palavras e proposições literalmente diferentes podem estar dotadas do mesmo sentido, apresentado por meio de relações de substituição, sinonímica e paráfrase, sendo essa a condição para formarem um conjunto.

O objetivo do procedimento de análise descrito acima não leva em consideração a heterogeneidade. Nesta primeira fase, a alteridade e a interdiscursividade não eram consideradas. Nesse sentido, o sujeito “é visto como produtor do discurso dentro da perspectiva da homogeneidade enunciativa e do primado do mesmo” (GRIGOLETTO, 2002, p. 28). Em outras palavras, o sujeito é visto ao mesmo tempo como assujeitado e como produtor do seu discurso.

Porém, nos explica a autora, da análise automática do discurso de 1969 ficaram alguns pontos positivos. Pela primeira vez se buscou uma análise dos efeitos de sentido de viés não-subjetivista, que não tem a ilusão de que o sujeito é a origem do sentido. Em segundo lugar, há o rompimento da visão de que a linguagem se reduz apenas a aspectos comunicativos. Em terceiro lugar, a concepção de discurso começa a ser atrelada às relações de sentido, onde um discurso é levado a outro discurso ou a vários. Isso equivale a dizer que não existe uma origem que determina os discursos. E, finalmente, há a articulação do linguístico com o histórico-social presente nas condições de produção. “Esse traço permite ao analista ir além da superfície discursiva e apreender o discurso como ‘efeito de sentidos’ entre interlocutores, na definição do próprio Pêcheux” (GRIGOLETTO, 2002, p. 27).

Contudo, o que levou a análise automática do discurso a uma segunda fase, ou segunda época, foi uma autocrítica ao primado do mesmo e à noção de maquinaria discursiva. O deslocamento se dá, a partir do momento em que Pêcheux passa a considerar as relações entre as “máquinas” como:

Relações de forças desiguais entre processos discursivos, estruturando o conjunto por “dispositivos” com influência desigual uns sobre os outros: a

noção de formação discursiva tomada de empréstimo a Michel Foucault começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu “exterior”: uma formação discursiva não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo, sob a forma de “preconstruídos” e de “discursos transversais”) (PÊCHEUX, 1987, p. 314).

Com a introdução da noção de Formação Discursiva (doravante FD) nos postulados da AD-1, os discursos, nessa segunda fase, passam a não ser concebidos como algo fechado, mas como algo atravessado pela exterioridade. Em virtude disso, outra noção passa a ser considerada para designar esse exterior às “máquinas”, ou seja, a noção de Interdiscurso. “O interdiscurso determina materialmente o efeito de encadeamento e articulação de tal modo que aparece como puro já-dito” (FERREIRA, 2005, p. 17).

Os já-ditos, ensina-nos Grigoletto (2002, p. 34), já eram pressupostos na primeira fase da análise do discurso, pois “Pêcheux já pressupunha a exterioridade do discurso como atravessamento do ‘já-ouvido’ ou ‘já-dito’, numa reflexão que prenunciava o conceito de pré-construído [...] e o interdiscurso (cf. Pêcheux, 1969)”.

O Interdiscurso, segundo a autora, é o que liga os discursos à memória e faz com que os sujeitos sejam afetados pelo esquecimento. Isso ainda leva à concepção de sujeito como “puro efeito de assujeitamento à maquinaria da FD com a qual ele se identifica” (PÊCHEUX, 1987, p. 314). Em outras palavras, postula-se a ignorância do sujeito das causas que o determinam.

Assim, nessa segunda fase, há uma oposição em relação às concepções materialistas de sujeito que

primeiramente, define ideologias não como ideias, mas como forças materiais e, em segundo lugar, as concebe não como tendo origem nos sujeitos, e sim como constituindo os indivíduos em sujeitos. Baseando-se na formulação de Althusser sobre sujeito e ideologia, Pêcheux deixa claro que o sujeito, para ele, é o sujeito da ideologia, pois que não existe outro, o qual, por consequência, não poderia ser a origem, pois é efeito (GRIGOLETTO, 2002, p. 36).

É nesse sentido que a heterogeneidade discursiva e o Outro passam a ser levados em consideração na AD-2, refinando “a análise das relações entre língua, discurso, ideologia e

sujeito, formulando sua teoria dos ‘dois esquecimentos’: sob a ação da interpelação ideológica, o sujeito pensa que é fonte do dizer, pois este se apresenta como uma evidência” (GREGOLIN, 2006, p. 62).

Apesar disso, os procedimentos de análise do *corpus* não sofrem modificações radicais em relação à AD-1. Dessa forma, os materiais para análise devem ser “colocados em relação para focalizar a desigualdade em suas influências internas, que vão além do nível da justaposição” (FERNANDES, 2005, p. 82).

Contudo, é na AD-3 que a noção de maquinaria fechada vem a ser totalmente desconstruída por Michel Pêcheux na terceira fase ou AD-3, onde é acentuado o primado teórico do outro sobre o mesmo “com o aprofundamento da noção de interdiscurso” (GRIGOLETTO, 2002, p. 29).

Em virtude disso, “as reflexões sobre heterogeneidade enunciativa levam à discussão sobre o discurso-outro” (FERNANDES, 2005, p. 83). Então, as máquinas discursivas passam a serem vistas como “máquinas paradoxais” (PÊCHEUX, 1987, p. 315), o que faz com que os procedimentos de análise por etapas, passem a ser desestabilizados diante do histórico e do social, inaugurando, de acordo com o autor

uma nova fase de análise linguístico-discursiva: a produção “em espiral” dessas reconfigurações do corpus vem escandir o processo, produzindo uma sucessão de interpretações do campo analisado. Que lugar o “mesmo” deve necessariamente guardar no interior de tal processo de análise?

Pelo excerto acima compreendemos que o sujeito passa a se colocar no mundo pelo seu discurso ao mesmo tempo em que é desestabilizado “nos pontos de deriva em que o sujeito passa no outro, onde o controle estratégico de seu discurso lhe escapa” (PÊCHEUX, 1987, p. 317).

No contexto da AD-3, compreendemos que não há estabilizações teóricas, mas inúmeras interrogações que continuaram a ser formuladas mesmo após a morte de Pêcheux, em 1983. Assim sendo, “são colocadas, enfim, várias interrogações acerca do sujeito do discurso, do espaço de memória e sobre a Análise do Discurso em si, enquanto procedimento de análise e até mesmo de uma redefinição de uma política da Análise do Discurso” (FERNANDES, 2005, p. 83).

Veremos, em seguida, alguns dos principais conceitos presentes na ADF e que carregam a ênfase dada na AD-3 à interlocução com outras disciplinas como a Linguística, a Psicanálise e a História. Passemos então a discutir o discurso, o sujeito, as formações discursivas e o interdiscurso.

4.2 Discurso, Sujeito, Formação Discursiva e Interdiscurso

Neste item, objetivamos expor alguns pressupostos que são basilares na ADF, ou seja, os conceitos de discurso, sujeito, formação discursiva (doravante FD) e interdiscurso.

Iniciamos argumentando que o conceito de discurso na ADF é fundamental. Porém, Fernandes (2005, p. 19) nos adverte que não podemos confundir o discurso, objeto de análise da ADF com a palavra discurso, empregada pelo senso comum para designar pronunciamentos políticos ou textos construídos a partir de recursos rebuscados e eloquentes.

Como argumentamos anteriormente, o discurso é o objeto de análise da ADF. De acordo com Fernandes (2005, p. 20), o discurso

não é a língua, nem texto, nem fala, mas [...] necessita de elementos linguísticos para ter uma existência material. Com isso, dizemos que discurso implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente lingüística. Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas. Assim, observamos, em diferentes situações de nosso cotidiano, sujeitos em debates e/ou divergências, sujeitos em oposição acerca de um mesmo tema. As posições em contraste revelam lugares socioideológicos assumidos pelos sujeitos envolvidos, e a linguagem é a forma material de expressão desses lugares.

Então, podemos entender sobre o exposto acima que o discurso como objeto teórico, distancia-se do viés comunicativo da língua, ou seja, da mera transmissão de informação. Como fruto desse distanciamento, outra noção emerge nas teorias do discurso, “a noção de sentido compreendida como um efeito de sentidos entre sujeitos em interlocução (sujeitos se manifestando por meio do uso da linguagem)” (FERNANDES, 2005, p. 21).

Em outras palavras, “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí outra definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2007, P. 21).

Cabe ressaltar que os sentidos se diferenciam dos significados. Os sentidos carregam em si o movimento da história e conseqüentemente das ideologias presentes nos universos político e social, ao passo que o significado é engendrado pela unicidade e fixidez, ou seja, daquilo que se encontra posto, como verbetes num dicionário.

Portanto, ao analisar discursos, o analista não busca aquilo que já está posto, mas a forma material em que os discursos constroem sentidos e produzem sujeitos a partir dos seus próprios enunciados. Por enunciado entende-se a “unidade constitutiva do discurso que nunca se repete da mesma maneira” (FERREIRA, 2005, p. 14), pois sofre modificações de acordo com as condições em que é produzido.

Entendemos, portanto, que são nessas condições de produção que podemos compreender “a singularidade da existência do enunciado” (FERNANDES, 2005, p. 26) e a “concepção de mundo de determinado grupo social em uma circunstância histórica” (FERNANDES, 2005, p. 29), ou seja, as ideologias que atravessam os sujeitos.

Contudo, o sujeito discursivo não pode ser compreendido como um indivíduo, “como um ser empírico que tem existência particular” (FERNANDES, 2005, p. 33), mas como um ser social, apreendido em um espaço coletivo, portanto, de acordo com o autor, trata-se de um sujeito

não fundamentado em uma individualidade, em um “eu” individualizado, em um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não outro. A voz desse sujeito revela o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade social; de sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico.

Então, “compreender o sujeito discursivo requer compreender quais são as vozes sociais que se fazem presentes em sua voz” (FERNANDES, 2005, p. 35), ou seja, os diferentes discursos que se entrecruzam, as negações e as contradições vindas de outros lugares. Por isso, o sujeito discursivo não é um sujeito homogêneo, mas heterogêneo, por ser constituído de diferentes discursos que o interpelam.

De acordo com Orlandi (2007, p. 49), esse sujeito discursivo afetado pela heterogeneidade,

só tem acesso a parte do que ele diz. Ele é materialmente dividido desde a sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. É sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos.

Por esse motivo, nos afirma a autora, que o sujeito discursivo é pensado como uma posição e não como uma forma de subjetividade. No interior das diferentes posições-sujeito, podemos encontrar duas formas de heterogeneidade: a heterogeneidade constitutiva, “como condição de existência dos discursos e dos sujeitos, uma vez que todo discurso resulta do entrelaçamento de diferentes discursos dispersos no meio social” (FERNANDES, 2005, p. 38) e a heterogeneidade mostrada, quando “a voz do outro apresenta-se de forma explícita no discurso do sujeito e pode ser identificada na materialidade linguística” (FERNANDES, 2005, p. 38).

A respeito da heterogeneidade, a ADF também leva em consideração o sujeito e a linguagem atravessados pelas teorias do inconsciente postuladas por Freud e Lacan. “O inconsciente, conforme expôs Freud, são manifestações de natureza psíquica do/no sujeito, que fogem ao âmbito de sua consciência, que não se manifestam de acordo com a sua vontade, mas afloram nos sonhos, nos atos falhos, nos lapsos, etc” (FERNANDES, 2005, p. 40).

Para a ADF, essa perspectiva colabora para a compreensão do sujeito

como descentrado, considerando que sempre sob as palavras “outras palavras” são ditas. O sujeito tem a ilusão de ser o centro de seu dizer, pensa exercer o controle dos sentidos do que fala, mas desconhece que a exterioridade está no interior do sujeito, em seu discurso está o “outro”, compreendido como exterioridade social (FERNANDES, 2005, p. 40).

Como forma de compreender melhor o descentramento do sujeito, Orlandi (2007, p. 35) nos apresenta duas formas de esquecimento, postuladas por Michel Pêcheux em 1975. O

esquecimento número dois, que é da ordem da enunciação e o esquecimento número um, o esquecimento ideológico, da instância do inconsciente.

No esquecimento número dois, nossos dizeres são permeados por paráfrases que “indicam que o dizer sempre podia ser outro” (ORLANDI, 2007, p. 35), produzindo primeiramente a sensação de realidade e em segundo lugar a de que há “uma relação direta entre o pensamento, linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras” (ORLANDI, 2007, p. 35). Já no esquecimento número um, a autora nos revela que

temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes [...]. Na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade.

Por isso reiteramos, embasados nas discussões do capítulo anterior e nas palavras de Fernandes (2005), que o sujeito não é algo dado, ele se constitui na trama discursiva, no espaço entre o “eu” e o “outro”, no imbricamento da ideologia, da história e do inconsciente, dando vazão ao desejo. “Sendo o inconsciente, também, constituído socialmente, o “Outro” refere-se ao desejo do outro como constitutivo do “eu” (esse “eu” seria o Sujeito)” (FERNANDES, 2005, p. 42).

Então, esse descentramento pelo qual o sujeito passa, é tido pela ADF como condição constitutiva dos discursos que se manifestam sempre marcados pela exterioridade, acentuando a fragmentação e a heterogeneidade. “O sujeito discursivo é plural, isto é, é atravessado por uma pluralidade de vozes, e por isso, inscreve-se em diferentes formações discursivas e ideológicas” (FERNANDES, 2005, p. 43).

As noções de FD e formação ideológica (doravante FI) são básicas na ADF, “pois permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de esclarecer regularidades no funcionamento do discurso” (ORLANDI, 2007, p. 43).

Por FD, podemos compreender uma “manifestação, no discurso, de uma determinada formação ideológica em uma situação de enunciação específica” (FERREIRA, 2005, p. 15). De acordo com o autor, uma FD regula aquilo que pode ou não pode ser dito num dado tempo histórico. Tal noção deriva dos postulados foucaultianos sobre o discurso, sobretudo que:

Não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o conjunto de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar (FOUCAULT, 2009a, p. 09).

E dessa forma, o que pode ou não pode ser dito em determinado tempo histórico, pode ser explicado, de acordo com o autor, como um conjunto de regras anônimas presentes nas “práticas discursivas”. Tais conjuntos de regras são sempre “determinadas no tempo e no espaço [e definem], em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2009b, p. 133).

Então, entendemos pelas palavras de Foucault que, se pudermos descrever

entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2009b, p. 43).

Sobre o exposto acima, acreditamos não poder entender uma FD como um conjunto de enunciados homogêneos, mas como algo constituído por diferentes discursos. Fernandes (2005, p. 51) nos explica esse viés da exterioridade que inunda uma FD da seguinte forma:

Um mesmo tema, ao ser colocado em evidência, é objeto de conflitos e de tensão, face às diferentes posições ocupadas por sujeitos que se opõem, se contestam. Quando buscamos compreender, por meio de uma análise, uma formação discursiva dada, veremos que será parcialmente apreendida, pois caracteriza-se por uma incompletude e tem uma natureza complexa na sua própria dispersão histórica.

Portanto, entendemos pelas palavras do autor, que mesmo agrupando um conjunto de acontecimentos para analisá-los, torna-se impossível a obtenção de uma unidade nesses discursos. A esse respeito, Orlandi (2007, p. 43) também nos explica que “as palavras falam

com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória.”

Por isso, nas FDs, unidade e dispersão não são um par de oposições, mas estão implicadas e marcadas nas relações sociais. Então, em uma FD dada, “os enunciados, assim como os discursos, são acontecimentos que sofrem continuidade, descontinuidade, dispersão, formação e transformação, cujas unidades obedecem a regularidades, cujos sentidos são incompletamente alcançados” (FERNANDES, 2005, p. 54).

O movimento a que o autor se refere impede o analista de ter uma apreensão total daquilo que se inscreve nas FDs, até porque os discursos são também permeados por Formações Ideológicas que se relacionam às “posições de classes em conflito umas com as outras. A formação ideológica é um elemento suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social” (FERREIRA, 2005, p. 15).

Contudo, ao analisar uma FD dada, o analista pode se deparar com forças que se entrecruzam vindas de “diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais” (FERNANDES, 2005, p. 61).

Esse entrecruzamento é entendido também como Interdiscurso, definido por Ferreira (2005, p. 17) como:

[O] conjunto das formações discursivas e se inscreve no nível da constituição do discurso, na medida em que trabalha com a resignificação do sujeito sobre o que já foi dito, o repetível, determinando os deslocamentos promovidos pelos sujeitos nas fronteiras de uma formação discursiva. O interdiscurso determina materialmente o efeito de encadeamento e articulação de tal modo que aparece como puro já-dito.

O excerto acima evoca a questão da memória na ADF. Porém, cabe ressaltar que não podemos confundir a memória discursiva com a tradicional concepção de memória atrelada a lembranças do passado, mas como um “espaço de memória como condição do funcionamento discursivo [que] constitui um corpo-sócio-histórico-cultural” (FERNANDES, 2005, p. 56), ou seja, uma memória coletiva de sujeitos que compartilham aspectos ideológicos e se mantém contra outros discursos. E é esse funcionamento da memória discursiva que fará com que o analista deva se ater

continuamente a articulação entre estrutura e acontecimento: nem o exatamente fixado, nem a liberdade em ato. Sujeitos ao mesmo tempo, à língua e à história, ao estabilizado e ao irrealizado, os homens e os sentidos fazem seus percursos, mantêm a linha, se detêm junto às margens, ultrapassam limites, transbordam, refluem. No discurso, no movimento do simbólico, que não se fecha e que tem na língua e na história sua materialidade (ORLANDI, 2007, p. 53).

Portanto, ao levarmos em consideração o exposto sobre a ADF neste item, finalizamos nossa exposição afirmando, de acordo com a autora, que não podemos ter a ilusão de que a linguagem é transparente, pois sobre ela não temos o controle e os nossos sentidos nos enganam nos dando a impressão de que temos o domínio sobre o que falamos.

É por isso que, ao realizar as análises discursivas de nosso *corpus*, buscaremos não nos ater ao meramente linguístico, mas aos enunciados dos sujeitos, em nosso caso, dos sujeitos-adolescentes imersos no contexto escolar, tido por nós como num contexto ambivalente, enquanto um acontecimento histórico, característico de práticas sociais em confronto.

Em outras palavras, os postulados da ADF, sobretudo na sua relação com a psicanálise, permitem-nos refletir acerca dos discursos dos sujeitos-adolescentes, tido por nós como sujeitos divididos entre o desejo e o excesso.

Reiteramos que o excesso em nossa pesquisa é um termo tomado por nós para designar aqueles que, por não atenderem ao simbólico, devido a sua constituição ocorrer num contexto familiar horizontalizado, ou seja, transformado pela globalização e pelas tecnologias, encontram-se em conflito com o ambiente escolar, um ambiente desejante, simbólico, que ainda prima pelas relações sociais verticalizadas como condição primordial para a obtenção de êxito na vida profissional e social.

Esses sujeitos do excesso, ao adentrarem num contexto regido pelos sujeitos do desejo, passam a constituir um ambiente permeado por embates ideológicos que podem ser revelados pelas regularidades que se manifestarem nos discursos de nossos sujeitos de pesquisa em relação à produção do próprio objeto de arte nesse dado contexto de produção.

4.3 Conclusão

Neste capítulo, buscamos evocar alguns princípios que regem a ADF. Trilhamos um caminho que nos permitiu vislumbrar os embates teóricos que foram travados nas três épocas da ADF de Michel Pêcheux e que culminaram em ressignificações de conceitos da disciplina, mesmo após a sua morte em 1983.

Então, decidimos por focar as noções de Discurso, Sujeito, Formação Discursiva e Interdiscurso, pois além de se constituírem em noções fundantes da disciplina, servir-nos-ão como uma importante base teórica para a análise das regularidades discursivas em nosso *corpus*.

Assim sendo, na AD-3 foram construídos questionamentos que nos levaram a compreender a ADF na forma como se apresenta na contemporaneidade, ou seja, como um imbricamento dos campos teóricos da Linguística, do Marxismo e da Psicanálise.

Porém, Orlandi (2007, p. 20) nos adverte que o campo da ADF, mesmo herdeira das tradições das disciplinas supracitadas, não se restringe a elas de maneira servil, pois ao trabalhar o discurso, interroga a Linguística, por deixar de lado a historicidade, o Marxismo, por deixar de lado o simbólico e a Psicanálise, por trabalhar a ideologia relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

A ADF, de acordo com a autora, trabalha na “confluência desses campos de conhecimento, irrompe suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento em seu conjunto: esse novo objeto é o discurso” (ORLANDI, 2007, p. 20).

Assim sendo, com os instrumentos teóricos da ADF, não estaremos restritos a uma análise gramatical, mas na palavra em curso, no movimento, nas práticas de linguagem, pois “com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2007, p. 15). E dessa forma, busca-se compreender “a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e sua história” (ORLANDI, 2007, p. 15).

Por isso, “os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da Linguística” (ORLANDI, 2007, p. 15).

No contexto da presente pesquisa, a ADF possibilitará a realização de reflexões acerca dos discursos dos sujeitos-adolescentes sobre os próprios processos de criação em Arte.

Nesse caso, a ADF poderá contribuir para refletirmos sobre os modos de subjetivação adolescente num contexto de ambivalência, regido por embates ideológicos, que por sua vez,

podem interferir nos mecanismos psíquicos desses jovens revelando-nos ou não outras formas de relação.

No próximo capítulo, apresentaremos as condições de produção que possibilitaram a emergência dos discursos a serem analisados.

PARTE II – CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E ANÁLISE

1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E O LEVANTAMENTO DO *CORPUS*



Nuno Ramos. **Mácula**, 1994.⁹

Sal, parafina, breu, gesso, mangueiras, vidro, cobre e tubos de órgão.



⁹ Nuno Ramos, 1960, vive em São Paulo. Quais os limites da produção artística? Os materiais? Não para Nuno Ramos. Em 1994, o artista apresentou na 22ª Bienal de São Paulo, esse conjunto de grandes peças numa instalação intitulada *Mácula*. O calor fez com que o breu derretesse. O acidente não estava nos planos do artista, mas ele enxergou ali um novo elemento para o seu trabalho. Ver uma de suas obras é saber que algo vai ocorrer, mas não se sabe o quê, como ou quando. Uma espécie de caos a ser controlado, no qual as matérias estão sempre umas contra as outras, mostrando seu caráter, sujeitas e acidentes, emitindo “sua própria voz” (29ª Bienal de Arte de São Paulo – material educativo, 2010).

Neste capítulo, apresentaremos as condições de produção da presente pesquisa, divididas em dois momentos e denominadas condições amplas e restritas.

Primeiramente, abordaremos como condições de produção amplas, a adolescência na contemporaneidade. Em seguida, abordaremos os fundamentos das nossas experiências com a criação artística na escola com base nos pensamentos de Salles (2009) sobre os processos de criação artística. Nesse mesmo item, justificaremos a escolha da subárea das artes visuais e não outras como o teatro, a dança e a música.

No segundo item, explicitaremos as condições de produção restritas, ou seja, os caminhos percorridos pela professora/pesquisadora e pelos alunos/sujeitos-adolescentes de pesquisa e a experiência vivida de orientação e criação de uma obra de arte pessoal. As obras apresentadas se restringiram a quadros, esculturas e algumas instalações que tiveram como base os conteúdos curriculares do município.

Informamos que nosso *corpus* é formado por discursos de sujeitos-adolescentes na faixa etária entre 11 e 14 anos, idades correspondentes a alunos que cursam do 6º ano (antiga 5ª série) ao 9º ano (antiga 8ª série) do Ensino Fundamental II.

Os discursos dos nossos sujeitos de pesquisa estão presentes em diários, cujos processos de criação artística se encontram relatados. Tais relatos foram feitos ao longo de dois meses de escrita, cujos passos serão explicados no decorrer do capítulo.

Ao final do processo, recebemos cerca de 100 (cem) produções artísticas acompanhadas dos relatos de processo de criação que chamamos de diários da criação (doravante DC), nos formatos de cadernos, agendas e folhas avulsas.

Então de posse do material para análise, avaliamos e selecionamos o caderno de Orestes¹⁰, do sexo masculino (14 anos), as folhas avulsas de Diana, do sexo feminino (13 anos), o caderno de Etna, do sexo feminino (15 anos) e o caderno de Eco, do sexo feminino (14 anos).

O conteúdo do material analisado são recortes discursivos dos textos do supracitado material que poderá ser encontrado na íntegra nos anexos do presente trabalho.

Após essas considerações iniciais, podemos partir para a apresentação de nossas condições amplas de produção.

¹⁰ Optamos por usar nomes fictícios de personagens da mitologia grega para manter preservada a identidade dos adolescentes.

1.1 O adolescente na contemporaneidade

Neste item, retomaremos as discussões dos capítulos anteriores como subsídios para refletir especificamente sobre o sujeito adolescente. Justificamos a preocupação em abrir essa discussão devido a questionamentos que possam surgir ao apresentarmos nosso *corpus* e nossas análises. Então, resolvemos antecipar e discutir pontos que comumente são levantados quando se trata de adolescentes, sobretudo àqueles relativos ao comportamento (revolta e rebeldia) justificado pelas mudanças corporais e hormonais.

Abriremos nossa discussão baseados nas palavras de Forbes (2008b, p. 63) a respeito do adolescente contemporâneo. O autor afirma que “o adolescente do século XXI é um mutante que revela novas formas do laço social, que pedem reflexão”. Entendemos por tais palavras, que os modos como os adolescentes se posicionam perante o estabelecido na contemporaneidade, em nada se assemelha aos posicionamentos da época moderna. Então, afirmar que o adolescente contemporâneo é um mutante, não é a mesma coisa que afirmar que o adolescente é um rebelde como ocorria nos anos de 1950 e 1960.

Ancorados nas palavras do autor, podemos estabelecer um contraponto entre o que é ser adolescente na Modernidade e na Pós-modernidade. Assim sendo, no contexto da Modernidade, a rebeldia tinha uma função, que era a de criticar os padrões estabelecidos. A esse respeito, Forbes (2008d, p. 01) nos explica que “ontem [Modernidade], era possível ser rebelde. Vivia-se uma época padronizada do ‘deve ser’. Para tudo havia um manual, uma bula que definia o bom procedimento.” O adolescente em 1968, segundo o autor, “empunhava bandeiras, tinha gritos de guerra, planos de reforma da educação e da sociedade, sonhos, utopias” (FORBES, 2008d, p. 01). Nesse contexto, a rebeldia era justificada, pois era fruto de um sistema social verticalizado, focado no pai, no professor e na pátria.

No contexto da Modernidade, os adolescentes quase sempre estavam imersos num jogo de forças presentes nas supracitadas relações sociais verticalizadas. Segundo Herzog e Salztrager (2011, p.79), os principais mediadores dessas relações eram, sem dúvida, a família e posteriormente, as instituições do Estado, como a Escola e a Igreja. Então, é no âmbito das instituições que se instaura na adolescência uma revolta, que exerce uma função sociocultural “visto que fornecem determinados modelos identificatórios para o sujeito nelas inseridos” (HERZOG e SALZTRAGER, 2011, p. 79).

Pelo fornecimento de modelos identificatórios, compreendemos “dispositivos de poder que são encarregados de regular os costumes e os hábitos do sujeito, visando assegurar

a sua disciplina e obediência” (HERZOG e SALZTRAGER, 2011, p. 79). De acordo com os autores, tal dinâmica social era assegurada da seguinte forma:

As figuras parentais transmitem determinados valores aos filhos: fornecem, por exemplo, princípios, e ditam regras de convivência tanto no seio da família quanto num contexto social mais amplo. Do mesmo modo, normas de todo tipo, inclusive aquelas que convergem para a limitação da sexualidade e da violência também são veiculadas pela escola, igreja e demais instituições com as quais o sujeito é confrontado.

Pelas palavras acima, podemos inferir que a imposição das regras e das normas impunha limites aos sujeitos impedindo a instauração de uma relação de gozo e excesso com o mundo, favorecendo a emergência de formas singulares de existência. Em outras palavras, as instituições sociais modernas, com a imposição dos limites através das normas, favorecem a emergência das resistências, ou seja, “mesmo objetivando assegurar-se da transmissão de seus valores, as instituições guardam um lugar para o desvio, para a resistência e, inclusive, para a transgressão” (HERZOG e SALZTRAGER, 2011, p. 79).

Vale ressaltar que, em nosso ponto de vista, a resistência e a transgressão não são encaradas, como nos explica os autores, de uma forma generalizada, que associa tais noções a uma rebeldia sem causa e uma revolta gratuita contra os valores e a cultura. Essa visão, ensina-nos Herzog e Salztrager (2011, p. 78), é problemática e nos impede de ver na resistência e na transgressão adolescente algum aspecto positivo. No âmbito de nosso trabalho, tal postura poderá impedir também de perceber aquilo que sinalizam nossos adolescentes com seu comportamento de menosprezo pelos valores transmitidos pela escola. Então, concordamos com os autores quando estes tratam as noções de resistência e transgressão como jogos de forças que se estabelecem nas relações.

Retomando nossa discussão, argumentamos que, no contexto moderno, a revolta é constitutiva e necessária, pois impõe ao adolescente o desafio da criação do novo e de sua singularidade diante do “mundo adulto, um mundo onde impera o autoritarismo, a hipocrisia e a desigualdade. Nesse jogo travado entre o novo e o velho, o poder e a servidão, ao adolescente cabe a revolta visando a mudança; ao adulto a luta pela permanência” (HERZOG e SALZTRAGER, 2011, p. 80).

Porém, na contemporaneidade, as possibilidades de revolta, resistência e transgressão do adolescente precisam ser repensadas. Como discutido anteriormente, hoje, deparamo-nos

com a queda dos padrões verticalizados presentes nas instituições e esse fato influencia sobretudo a adolescência que não encontra mais os limites e as barreiras contra o que lutar.

Então, a falta de barreiras e limites que incitavam a luta na Modernidade dá lugar ao que Costa (2011, p. 21) denomina de “fenômeno do enfraquecimento da autoridade”, cujo efeito é a “generalização social do desrespeito e da indiferença para com o outro” (COSTA, 2011, p. 21).

Em virtude de tal fenômeno, acreditamos poder explicar as inúmeras mudanças sociais e subjetivas ocorridas na contemporaneidade. Numa perspectiva mais abrangente, as mudanças podem ser explicadas por Birman (2010, p. 01) em relação a todo um discurso que fora construído em torno do humano e daquilo que se convencionou denominar desde o século XIX por idades da vida.

Os discursos em torno das idades da vida são entendidos pelo autor como dizeres que se baseiam

em um processo linear, biológico, dividido em quatro etapas – infância, adolescência, idade adulta e velhice. A questão central aqui seria a reprodução – a ausência do potencial reprodutivo na infância; sua emergência na adolescência; plenitude na vida adulta; e desaparecimento na velhice (BIRMAN, 2010, p. 01).

Porém, o paradigma das idades da vida, como descritos no excerto acima, também é subvertido na contemporaneidade. Segundo o autor “o que vemos hoje é um prolongamento da adolescência, que começa bem mais cedo do que outrora e que se prolonga, também por bastante tempo no campo em que se denominava antigamente de idade adulta” (BIRMAN, 2010, p. 02).

A atribuição da subversão do paradigma das idades da vida é explicada pelo autor em primeiro lugar pelas exigências de *performance* impostas às crianças desde muito cedo. Tais exigências se realizam através das inúmeras atividades ligadas à educação e ao aprendizado, fazendo com que as brincadeiras infantis sofram uma diminuição. “Configura-se, assim, um mundo que enfatiza excessivamente a rivalidade, mas que esvazia as relações de trocas mais tenras entre as crianças” (BIRMAN, 2011, p. 32).

Nesse cenário de solidão, o cotidiano infantil passa a ser preenchido pelos jogos eletrônicos e pela televisão, levando as crianças a conviverem com personagens virtuais,

comprometendo as experiências com a alteridade (BIRMAN, 2011). Assim sendo, se torna inevitável o confronto da criança com

a quase ausência dos limites, de forma que a frouxidão dos interditos se destaca aqui como problemática fundamental na constituição psíquica. A maior ausência dos pais, no transcorrer do dia, deixa as crianças sem um contraponto seguro ante aquilo que incide sobre elas, impossibilitando a metabolização simbólica dessas mensagens e temáticas (BIRMAN, 2011, p. 33).

Da forma como nos aponta o autor no excerto acima, entendemos que as crianças na contemporaneidade são incitadas a amadurecer rapidamente num universo onde as referências são fornecidas pela sociedade do espetáculo (DEBORD, 1997) e do consumo (LIPOVETSKY, 2005).

A segunda conseqüência do fenômeno do enfraquecimento da autoridade é explicada por Kessler (2004, p. 43) através de um discurso construído na contemporaneidade em torno de um ideal de vida adolescente que se instaurou entre os adultos. Isso gerou mudanças naquilo que fomos levados a acreditar na Modernidade de que os pais deveriam se constituir em figuras de referência para os filhos.

É indubitável que as crianças e os adolescentes precisam de referências, pois como afirma o autor com base em Lacan, “sem referências, ninguém se situa” (KESSLER, 2004, p. 43). Porém, o que ocorre na contemporaneidade é que, em nome desse ideal de vida adolescente, os adultos não querem ocupar um lugar de referência, afirma o autor. “Hoje, para surpresa de alguns, até os mais idosos começam a aderir a esse ideal adolescente” (KESSLER, 2004, p. 43). E isso se justifica pelo fato desses adultos terem vivido num contexto repressivo em décadas anteriores.

Em virtude disso, Kessler (2004, p. 44) nos explica que os

adolescentes, a quem caberia contestar, não tem mais o que contestar, pois não encontram oponentes que se disponham a pagar o preço de encarar um lugar de autoridade. Se o exercício do adolescente fosse buscar dissolver os limites, se o conflito adolescente fosse com as referências supostas paternas (as referências do mundo, enquanto transmitidas pela geração precedente), percebe-se o impasse que se apresenta: enquanto não descobrir o limite e a instância que situa a lei paterna, ele vai continuar testando.

Entendemos pelas palavras acima que a solidão a que são submetidas às crianças e os adolescentes na contemporaneidade é somada a uma ausência de referências, de limites que possam frear os excessos a que são submetidos cotidianamente. No estilo adolescente de existência dos adultos, o que as crianças e os adolescentes aprendem, segundo Costa (2011, p. 21-22), são duas coisas. A primeira é a

julgá-los como pessoas desprovidas de qualquer mérito social ou moral. [...] Começam por desvalorizar e ridicularizar os honestos, os probos, os trabalhadores, os íntegros etc., a pretexto de que são otários que não sabem se aproveitar da ingenuidade ou da boa-fé dos “patos”; terminam por serem vistos como “patos” pelos próprios filhos. A segunda concerne à invasão da moral do entretenimento na vida cotidiana. Os meios de comunicação não cessam de bombardear crianças, adolescentes e adultos com a ideia de que mérito só é mérito se for pago com muito dinheiro e muito sucesso medido pela visibilidade midiática. Resultado: respeito se torna um bem escasso e apenas é devido àqueles que aparecem constantemente em jornais, revistas e emissoras de televisão. Fora desse círculo, todo mundo é visto como um grupo anônimo de “Zés e Marias ninguém”, que podem ser desprezados, destratados, escarnecidos como “perdedores”, como pobres diabos que nada tem a ensinar e que nada podem exigir de quem quer que seja.

Pelas palavras do autor compreendemos que o cenário em que se inserem os adolescentes na contemporaneidade é bastante complexo. Reiteramos que a solidão, a falta de referências e a constante convivência com a mídia e os personagens virtuais estão levando ao esfacelamento do respeito como “categoria de convívio político” (COSTA, 2011, p. 21).

Todo esse cenário complexo nos leva a refletir nas conseqüências para a educação. Se na época moderna, as referências, as utopias, os ideais, e acrescentamos, os limites eram colocados primeiramente pelos adultos, num segundo momento tais referências eram fornecidas formalmente pela escola através dos conteúdos e dos métodos pedagógicos (BIRMAN, 2010).

Contudo, explica-nos Birman (2010, p. 08):

Com a disseminação das creches e escolas maternas [...] a socialização primária passou a ser progressivamente deslocada da ordem familiar para o sistema escolar. Esse deslocamento se intensificou nos últimos anos, atingindo não apenas a infância, mas agora também a adolescência, visto que os pais passaram a demandar que a escola assumisse cada vez mais, em

relação a esta, a responsabilidade da socialização primária, além da secundária.

Entendemos pelas palavras do autor que a escola se encontra, na contemporaneidade, incumbida de uma dupla responsabilidade, ou seja, da responsabilidade pelos saberes informais, que compreendemos como a transmissão de uma educação que concerne à moral, aos costumes, à alimentação, à higiene e ao comportamento em diferentes contextos e à educação formal, concernente aos saberes científicos acumulados pela humanidade.

Porém, argumentamos que na contemporaneidade, a escola não dispõe de instrumentos para a concretização dessa nova modalidade de educação que é demandada. Para que isso se realizasse de forma efetiva, segundo o autor, um novo contrato social teria que ser estabelecido entre família e escola para a superação dos impasses na educação dos adolescentes. Então, a escola “teria que ser reinventada em novas bases, diferente dos eixos em que foi constituída no século XIX” (BIRMAN, 2010, p. 08) e que perdura até os nossos dias, ou seja, uma escola voltada para os sujeitos desejanteres.

Enquanto isso não ocorre, os adolescentes contemporâneos sinalizam com as suas atitudes e todo o menosprezo e desinteresse pelo saber orientado (FORBES, 2008). Então, sem referências nos adultos que fazem parte do cenário da família e da escola, os adolescentes passam a buscar as identificações nas novas configurações da convivência coletiva. Como exemplo, podemos citar os pequenos grupos, chamados de tribos por Herzog e Salztrager (2011).

Segundo os autores, as tribos representam uma possibilidade de formação grupal substitutiva das instituições decadentes, uma forma de se sentir seguro, de pertencer a algo, de conseguir modelos identificatórios em meio ao sentimento de desamparo, de vazio e enfraquecimento da autoridade.

De acordo com os autores, a queda da autoridade

fornece os ingredientes necessários para a criação de um solo propício à emergência dos fenômenos de massa, cujas eficácias residem na ilusão de que o estado de desamparo e o sentimento de vazio podem ser facilmente remediados por sua inserção nessas formações grupais (HERZOG e SALZTRAGER, 2011, p. 83).

Porém, entendemos pelo exposto acima que a ilusão de segurança proporcionada pela inserção nas tribos acarreta consequências para as subjetividades adolescentes. Os autores apontam como principal delas um estado de alienação que se instaura em função da obrigatoriedade da obediência às regras da massa.

Dessa forma, “o adolescente pode tornar-se um autômato, isento de qualquer faculdade crítica, capacidade reflexiva ou vontade própria” (HERZOG e SALZTRAGER, 2011, p. 83), esvaziando a “experiência da revolta de sua potência inventiva” (HERZOG e SALZTRAGER, 2011, p. 83), pois, de acordo com os autores, “nas massas adolescentes, todos falam da mesma forma, se vestem do mesmo modo, gostam das mesmas músicas, odeiam as mesmas músicas e possuem o mesmo estilo. Não há singularidade na massa” (HERZOG e SALZTRAGER, 2011, p. 83).

Em contrapartida, os autores nos ensinam a observar o quão rápida é a duração de uma tribo massificada. Quando uma tribo desaparece, logo surge outra em seu lugar muitas vezes com a mesma estrutura e o mesmo funcionamento, porém com outros valores a serem seguidos. Assim sendo, “o adolescente deixará então de se vestir do modo como se vestia anteriormente, não gostará mais do estilo musical que venerava outrora e abandonará o velho estilo de vida em prol do novo” (HERZOG e SALZTRAGER, 2011, p. 84), criando uma nova identidade caracterizada em sua maioria por membros que possuem a “mesma impulsividade, intensificação das emoções e rebaixamento da capacidade crítica” (HERZOG e SALZTRAGER, 2011, p. 84).

As consequências sofridas pelos membros dessas tribos massificadas, a nosso ver, estão presentes também em mudanças no mecanismo psíquico que possibilita lidar com a falta constitutiva e com o desejo. A esse respeito, Herzog e Saltztrager (2011, p. 85) nos explicam que o adolescente que é parte desses fenômenos de massa

torna-se também um entusiasta incontestado, sem faculdade crítica e, portanto, completamente obediente a quaisquer impulsos imperiosos. Enfim, pressupondo que seus atos e sentimentos não encontram motivação numa formação desejante singular, o sujeito pode ser facilmente ajustado a determinados padrões e conveniências impostos por quem assume a função de líder da massa.

Entendemos pelo exposto acima, que além da ausência de crítica e de um potencial desejante, a cultura das massas impõe uma nova forma de relação social, entendida por Forbes

(2008b, p. 26) como uma “nova apreensão do gozo do corpo que não passa pelo circuito integral da palavra, pelos métodos habituais do diálogo”. Nossos jovens, diz o autor, não dialogam mais, eles monologam, “eles inventaram a capacidade de articular os monólogos” (FORBES, 2008d, p. 01).

Além dos monólogos articulados, Birman (2008) nos apresenta em detalhes uma segunda forma de apreensão de gozo corporal que sinalizam as mudanças sociais contemporâneas. Trata-se das inscrições corporais que se apresentam aos nossos olhos como uma cena teatral. “Não existe aqui nem barulho, nem tampouco ruído” (BIRMAN, 2008, p. 05).

Por meio das inscrições corporais, compreendidas como a exibição de *piercings* e tatuagens, o autor nos explica que os corpos passam a perder:

A discrição típica da civilidade burguesa e se apresenta como uma assinatura, da qual seu usuário é o portador. Assinatura visual e não mais escriturária, bem entendido. Porém, assim mesmo assinatura, remetendo evidentemente para uma outra gramaticalidade retórica, que precisa ser não apenas reconhecida na sua estranheza como signo, mas também devidamente decifrada na sua singularidade (BIRMAN, 2008, p. 15).

Pelo exposto acima, o autor nos apresenta um jogo do sujeito com o próprio corpo, o que, tradicionalmente está relacionado à figura do feminino (BIRMAN, 2008). Em nossa sociedade, explica-nos o autor, as mulheres sempre tiveram maior liberdade de brincar com a aparência, ao contrário dos homens, que somente podiam demonstrar virilidade. Assim sendo, o autor nos apresenta um “estilo feminino de existência” (BIRMAN, 2008, p. 05) que se impõem tanto aos homens quanto às mulheres relativizando a diferença sexual (BIRMAN, 2008).

A relativa diferença sexual e as inscrições corpóreas nos remetem à crescente valorização das experiências sensoriais na contemporaneidade. Como exemplos de tais experiências, Forbes (2008b) nos apresenta o advento da música eletrônica e dos esportes radicais.

O processo de criação de uma música eletrônica pode ser encontrado na obra do autor intitulada “Você quer o que deseja?” Em entrevista a Forbes (2008b), o produtor de música eletrônica Frederick Talaa a define como uma música que é feita fundamentalmente para dançar, ou seja, para atingir o corpo e pode ser descrita da seguinte maneira:

A gente toma as pessoas, de início, pelas pernas, porque a intenção é fazer dançar. Depois das pernas isso sobe para a barriga, e o objetivo é fazer as pessoas viajar, enchê-las de alguma coisa... despojá-las, com a música, de todos os complexos e frustrações, e fazer com que não existam mais desníveis e diferenças sociais, culturais, mas um “todos juntos” compartilhando o mesmo amor pela música, pela dança (FORBES, 2008b, p. 118).

Entendemos pelas palavras acima que, diferentemente da Modernidade, em que as músicas nos levavam a refletir sobre questões políticas, sociais e existenciais, a música eletrônica remete a uma corporeidade que pode levar o sujeito a uma experiência de êxtase que se aproxima da morte, ou seja, de um gozo total.

A exemplo da música eletrônica, o autor nos apresenta também o espantoso crescimento dos esportes radicais, argumentando que

nunca se praticou tanto alpinismo, asa-delta, canoagem, *down-hill* em bicicletas. Podemos aí notar novas tentativas diretas – fora da palavra – de apreensão do real do corpo, da morte, em uma sociedade que se desritualizou, que não oferece mais elucubrações coletivas sobre os limites, sobre a morte (FORBES, 2008b, p. 27).

Entendemos pelas argumentações dos autores sobre as inscrições corporais, os monólogos articulados, a música eletrônica e os esportes radicais que nos encontramos diante da falência, ou como nos ensina Forbes (2008b, p.27), de uma abertura para o “curto circuito da palavra”.

O autor nos aponta pontos positivos e negativos nessas novas formas de expressões. O lado negativo se encontra relacionado “às doenças do curto circuito da palavra: os tóxicos, a delinquência despropositada, o fracasso escolar, os distúrbios psicossomáticos” (FORBES, 2008b, p. 27). Para o lado positivo, deparamo-nos com o aparecimento de novas soluções como a música eletrônica e os esportes radicais.

Em virtude de todas as mudanças discutidas anteriormente, argumentamos que o que se impõe às subjetividades adolescentes na contemporaneidade não pode ser compreendido simplesmente em relação às questões de maturação, de passagem ou ritual como poderia ocorrer na Modernidade, mas como

um processo “longo e incerto”, no qual cada um tem que estabelecer as condições de sua passagem, o que implica um movimento de elaboração psíquica. Não se trata, pois de efeito da natureza e seus hormônios, mas da subjetividade e da cultura (KESSLER, 2004, p. 40).

Portanto, aquele que “pretenda se ocupar dos adolescentes não pode deixar de acompanhar esses movimentos” (KESSLER, 2004, p. 47), pois os adolescentes são os que mais nos alertam sobre essas mudanças.

Longe de estarem perdidos, os adolescentes “apontam para outros lugares e formas de governo; não nas capitais inventadas para isso. [...] Não se muda mais a vida com grandes exemplos, ou grandes prisões, mas com detalhes” (FORBES, 2008d, p. 01). Com isso, o autor enuncia o fim do sonho da Modernidade, em que analistas, e acrescento, professores, deverão “se posicionar no espaço esvaziado entre a ação e a palavra, entre o fazer e o desejar, entre o corpo e a expressão” (FORBES, 2008b, p. 28), para poder atender ao paciente ou ao aluno “na retificação necessária do gozo desbussolado desses dias” (FORBES, 2008b, p. 28).

Para finalizar deixo a questão: como considerar as experiências dos adolescentes em sala de aula e nos posicionar nesse espaço vazio? Ou então, o que pretendemos responder em nossas análises: como vislumbrar modos de subjetivação adolescente no espaço escolar, um espaço primordialmente desejante?

Diante das discussões realizadas neste item, pretendemos explicitar adiante os fundamentos que nortearam a nossa coleta de dados, ou seja, as experiências com a Arte em sala de aula. Passemos à exposição.

1.2 Uma nova experiência mediante à criação artística: um convite à escrita de si

Neste item, apresentaremos os fundamentos que nortearam a nossa coleta de dados. Num primeiro momento, justificaremos a questão da escolha da subárea das artes visuais. Num segundo momento, esclareceremos as formas como a produção dos alunos na referida área foi embasada no pensamento de Salles (2009) e de Foucault (1985) sobre a escrita de si.

Iniciamos esclarecendo que a polivalência da disciplina de Arte é uma questão polêmica na educação e que envolveu e ainda envolve muitos debates, sobretudo após a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte em 1998 (doravante PCNs-Arte).

O referido documento vem legitimar a polivalência da área no espaço escolar, um espaço em que predomina a preferência pelas artes visuais. Esse fato acirra também as discussões em torno da qualidade da formação dos professores nas outras linguagens em que a disciplina se desdobra, ou seja, a dança, o teatro e a música.

Contudo, na contemporaneidade, a chegada da Nova Proposta Curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (doravante SEESP), no ano de 2008, tenta reverter o quadro da hegemonia ocupada pelas artes visuais no contexto escolar. Isso ocorre através da introdução de um material apostilado no formato de cadernos com os conteúdos previamente selecionados e distribuídos nas quatro linguagens, o que teoricamente obriga os profissionais a trabalhar dentro das quatro linguagens da arte.

Porém, a proposta da SEESP, apesar de ser denominada nova, apenas se ocupou em sistematizar para os professores, aquilo que havia sido idealizado pelos PCNs-Arte em 1998. O objetivo desta vez, ou seja, em 2008 foi a busca de resignificação das questões próprias do domínio da arte na educação e também de “garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede.” (Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Arte, 2008, p.08).

Acreditamos que somente o tempo poderá revelar a eficácia dessa nova estratégia da SEESP para a incorporação das linguagens do teatro, da dança e da música nas escolas diante da hegemonia no gosto de professores e alunos ocupados pelas artes visuais no ensino de Arte que, na contemporaneidade se fazem presentes como um regime de verdade. (FOUCAULT, 1979).

Assim sendo, consideramos as artes visuais a melhor forma de nos aproximarmos dos adolescentes. Então, buscamos inspiração em uma atividade na referida área presente no Volume Um do material fornecido pela SEESP destinado à 8ª série.

A atividade supracitada se propõe a colocar o estudante em contato com o universo dos processos criativos vivenciados pelos artistas em seu ambiente de criação e também as formas como estes artistas se inserem no discurso do mundo e pensam suas próprias existências por meio do objeto de arte. Essa inserção do aluno no universo artístico está ancorada nos pressupostos de Salles (2009) sobre a estética do inacabado e a poética dos rascunhos como forma de acessar as subjetividades dos artistas e compreender o que leva o sujeito a produzir o objeto de arte de uma forma singular.

O objetivo dos estudos da autora é a desmitificação de que a inspiração é o eixo norteador do trabalho do artista. Além disso, há a preocupação em expor a obra de arte como

resultado de todo um processo de trabalho, muitas vezes exaustivo em que a singularidade do artista é falível e inacabada como a sua obra.

Assim sendo, a autora afirma que todo artista é um trabalhador sujeito a muitos percalços que são descritos por ela como

[os] limites internos ou externos à obra oferecem resistência à liberdade do artista. No entanto, essas limitações revelam-se, muitas vezes, como propulsoras da criação. O artista é incitado a vencer os limites estabelecidos por ele mesmo ou por fatores externos, como datas de entrega, orçamento ou delimitação de espaço (SALLES, 2002, p. 64).

Pelo excerto acima, podemos entender que os limites externos representam o mercado de arte e as suas exigências, ou seja, os prazos de entrega, as encomendas que limitam a “inspiração”, a falta de financiamento, de pessoal para colocar a obra em pé, enfim, limites enfrentados por trabalhadores nas mais diferentes áreas.

Outros obstáculos enfrentados pelo artista são os limites internos que diz respeito à angústia da criação. A autora afirma que “todas essas dificuldades geram angústia”, que podem ser descritas da seguinte forma:

Morrer e não terminar a obra; reação do público; busca de disciplina; o desenvolvimento da obra; querer e não poder dedicar-se ao trabalho; precisar e não conseguir dedicar-se ao trabalho; a primeira versão; a expectativa enquanto todos os “personagens” não se põem em pé. Angústia que leva à criação (SALLES, 2009, p. 87).

Sobre o excerto acima, inferimos que todas essas angústias somente podem ser parte de um sujeito desejante, que consegue transformar o desequilíbrio em um impulso para a criação. Então, para demonstrar todo esse universo artístico da criação, a autora busca analisar os manuscritos dos artistas nas mais diversas linguagens da arte, ou seja, em artes visuais, música, dança, teatro, literatura e cinema.

Tais manuscritos podem assumir os formatos de

diários, cadernos de anotações ou notas esparsas que acolhem essa forma sensível no primeiro suporte disponível, que carregam ideias ou formas em estado germinal. [...] São registros feitos na linguagem mais acessível no momento em que aparecem e que ficam à espera de uma futura tradução. Daí encontrarmos, por exemplo, diagramas visuais de escritores ou registros verbais de pintores. (SALLES, 2009, p. 61).

As formas dos manuscritos descritos pela autora no exposto acima registram todas as angústias vividas pelo artista durante o processo de criação da obra. Tais formas de registro nos fazem lembrar os cadernos de notas e a correspondência dos *hupomnêmata* na Grécia do século II (FOUCAULT, 2006), em que a escrita registra os movimentos e os caminhos que o pensamento percorre no desenvolvimento de um saber sobre si e um treinamento de si.

No contexto da Antiguidade, a escrita de si “constitui uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas; assim eram oferecidas como um tesouro acumulado para a releitura e meditação posteriores” (FOUCAULT, 2006, p. 147).

Portanto, interpretamos que os manuscritos dos artistas que se constituem em *corpus* de pesquisa no trabalho desenvolvido por Salles (2009) também podem ser considerados uma escrita de si, que se revela “num contínuo processo de formalizar a matéria, com um determinado significado e de uma determinada maneira, no âmbito de um projeto estético e ético. Uma ação sensível e intelectual” (SALLES, 2009, p. 89). Nesse sentido, a autora também se reporta a Foucault, afirmando que o

filósofo Michel Foucault (citado por Eribon, 1990, p. 274) confessa que seu sonho é criar uma editora de pesquisa que mostre o trabalho em seu movimento, em sua forma problemática. Um lugar onde a pesquisa poderia se apresentar em seu caráter hipotético e provisório (SALLES, 2009, p. 16).

Então, pelas palavras acima, entendemos que o próprio Foucault enxerga na possibilidade de documentar os percalços da pesquisa científica, uma forma de revelar a impossibilidade do fornecimento de respostas para os objetos de pesquisa que elegemos. A esse respeito, ensina-nos Foucault (2009, p.50) que o

objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo,

retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações.

Assim sendo, encontramos nas teorias de Salles (2009) e nos estudos de Foucault (1985), em sua terceira fase, a escrita de si como uma forma de incitar os adolescentes a falarem de si por meio de diários, folhas soltas, e pequenos rascunhos, denominados por nós de diários da criação (doravante DC), com a intenção de obter nosso *corpus*.

Nesses DC, os adolescentes deveriam registrar todos os obstáculos enfrentados na elaboração de uma obra de arte pessoal. O objetivo foi fazer com que o sujeito vivenciasse todos os percalços e obstáculos enfrentados pelos artistas em seu ambiente de criação. Em outras palavras, o adolescente foi convocado a evocar o seu desejo, na construção de seu trabalho. Entendemos que sem o desejo, o trabalho não se concretiza.

Valendo-nos dessa possibilidade, procuramos, então, incorporar as supracitadas teorias em nosso trabalho de sala de aula após certificarmos-nos de que os estudantes não seriam prejudicados com a introdução de uma nova ferramenta metodológica, no caso, os DC. Dessa forma, demos início aos estudos de Arte no ano de 2010.

1.3 Do contexto de produção

Nossa experiência com a criação artística se deu em uma escola municipal de educação básica que engloba uma clientela que vai do 2º ao 9º ano. A escola está situada num bairro de periferia de uma cidade localizada a 80km da capital São Paulo. A cidade possui atualmente uma área de 332 km quadrados de extensão e conta com um total de 101.450 habitantes. As principais atividades econômicas se concentram nas indústrias têxteis e metalúrgicas e na movelaria colonial.

A escola que escolhemos como contexto de pesquisa foi fundada no ano de 2000 e na época enfrentou muitos problemas com a clientela que, em sua maioria, era composta por sujeitos com histórico de crime e violência tanto entre os pares quanto com os professores e a direção. Assim sendo, para que o andamento da rotina escolar ocorresse dentro da normalidade, a polícia militar se fazia necessária, principalmente em horário de intervalo, onde as brigas eram muito freqüentes.

Mas, no decorrer do ano de 2000, os sujeitos com esse histórico de crime e violência se foram, ou pediram transferência para outra unidade escolar (doravante U.E) devido à mudança de residência ou pela mudança de município, ou por transferência compulsória. A diretora da escola afirma que o ano de 2000 pode ser considerado como uma fase difícil na história da instituição, pois nesse período muitos professores se encontravam desestimulados e insatisfeitos em ministrar aulas na U.E.

Então, desde 2001, meu ano de ingresso na rede municipal e na escola não tem tido problemas desse tipo. Nossos alunos, apesar de possuírem uma razoável condição sócio-econômica, são crianças e adolescentes que em sua maioria moram no bairro e também são oriundos de outros bairros que se situam nas proximidades da escola e que ainda não possuem uma U.E.

Um problema que enfrentamos nessa escola e que se estende por uma década é o pouco ou nenhum envolvimento das famílias na vida escolar das crianças e dos adolescentes. Acreditamos que isso ocorre por inúmeras razões. Uma delas é a própria configuração familiar, que se aproxima dos padrões de família da contemporaneidade, conforme visto nos itens e capítulos anteriores desse texto, ou seja, os alunos, muitas vezes, não têm pai ou mãe e são criados pela avó ou tios, quando não permanece o dia todo na rua. Em suma, as famílias possuem uma configuração bastante diversificada e nessa diversidade é difícil quem se disponha a ocupar os papéis de pai e mãe.

Outra razão é que os membros da família trabalham e é esse o motivo que os leva a justificar o desinteresse pela vida escolar das crianças e dos adolescentes.

Uma das ações que a escola desenvolve para aproximar a comunidade são as festas: a festa junina, os bingos beneficentes, as ações sociais que envolvem corte de cabelo, manicure, controle de pressão arterial, exames de diabetes, etc... Observamos que nesses eventos temos quase 100% de participação das famílias, apesar de muitas vezes, tais eventos serem feitos durante a semana.

Esse fato nos leva a concluir que há realmente um desinteresse pela vida escolar dos alunos por parte das famílias. Consideramos esse fato muito grave e até o momento não encontramos uma maneira de superá-lo.

Nesse contexto, os alunos ficam totalmente entregues à escola, que muitas vezes precisa resolver até mesmo problemas relativos à higiene e à saúde.

A direção, que permanece a mesma desde 2000 é composta pela diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica que primam por realizar um trabalho em conjunto que, além do administrativo, precisam se ocupar dos inúmeros problemas pedagógicos

enfrentados e se ocupam também em resolver questões que envolvem conflitos familiares que acabam por surtir efeitos na aprendizagem e muitos problemas para o corpo docente que é constantemente cobrado no rendimento.

Raramente as escolas públicas possuem um corpo docente estável. Acreditamos que isso é um ganho para a escola. O corpo docente permanece quase o mesmo desde 2000 e isso contribui para que haja uma maior união em termos pedagógicos e em relação aos alunos para que seja considerada cada particularidade no momento da avaliação da aprendizagem e da própria aprendizagem.

Finalmente, escolhemos essa escola como contexto de pesquisa, porque ela apresenta problemas que incomodam não somente a pesquisadora, mas o corpo docente como um todo: a indiferença e o menosprezo pelos valores que a escola tem por base. Assim sendo, diante das considerações sobre as famílias dos alunos, seria fácil responsabilizá-las, porém, acreditamos que os problemas que enfrentamos são problemas do contexto contemporâneo que fazem emergir novas subjetividades, os sujeitos do excesso, conforme estamos discutindo nesta pesquisa.

1.4 Dos sujeitos de pesquisa

No item anterior, apresentamos a realidade onde foi realizada a pesquisa e também um pouco sobre a clientela. Dentre cem diários, escolhemos quatro que se encontram na íntegra em anexo, sendo que somente parte deles serão analisados no presente texto. A escolha dos diários teve como critério levantar discursos os quais elucidam a temática dessa pesquisa, qual seja, a constituição de subjetividades contemporâneas em adolescentes, subjetividade esta que transita entre o desejo e o excesso. A seguir, faremos uma descrição individual dos sujeitos escolhidos.

1.4.1 Orestes

Orestes é um garoto de 14 anos que em 2010 cursava o 9º ano do Ensino Fundamental. Pela sua aparência, sempre com roupas “de marca” inferimos que possui uma boa condição

sócio-econômica. Assim como a maioria das famílias de nossos alunos, a família de Orestes não tinha o hábito de frequentar as reuniões ou de procurar maiores informações sobre a vida escolar do filho.

O adolescente se mostrava distante na maioria das aulas, se sentava no fundo e não tinha o hábito de fazer perguntas e tirar dúvidas, com exceção das aulas de matemática. Orestes sempre se apresentou calado e não tinha um envolvimento muito próximo nem com os colegas de sala.

Com relação à atividade proposta pela nossa disciplina, o sujeito se mostrou indiferente, assim como em relação a tudo o que os professores propunham. Assim sendo, Orestes iniciou tardiamente seu diário, ou seja, depois que uma boa parte da sala já tinha feito. Mas, esse era o comportamento habitual de nosso sujeito de pesquisa, produzir o suficiente para ficar na média.

Orestes não procurou a professora em nenhum momento da realização da atividade. Quando aproximou a data da entrega, chegou à escola com a tela pintada e disse que esqueceu o DC que foi entregue no dia seguinte.

Inferimos que a atividade artística que propomos se apresentou para Orestes como mais uma atividade que teria que realizar. Não observamos mudanças de comportamento significativas no sujeito após a realização da atividade a não ser o fato de ter se mostrado solícito em realizar dois painéis de arte grafite que iriam decorar a escola.

Assim sendo, Orestes iniciou as pinturas e, ao longo de todo um bimestre, não conseguiu terminar, pois um dia faltava material, no outro ele esquecia o material, no outro ele estragava o material e no outro ele faltava e assim por diante até o final do ano letivo.

1.4.2 Diana

Diana é uma garota de 13 anos que cursava o 8º ano do ensino fundamental e que chama a atenção pela forma irônica com que se expressa. Diana é classificada como líder na escola, pois está sempre rodeada por amigas que a admiram e a seguem na sua forma de se comportar.

Durante as aulas, está sempre distraída, agitada e procurando alguém com quem conversar. Durante a realização das atividades, seus assuntos preferidos são as roupas que vai

usar no fim de semana e os meninos com quem pretende ficar. Pela sua aparência, não é carente financeiramente.

O seu rendimento nas disciplinas é razoável, pois a menina não demonstra interesse pelos conteúdos escolares, não realiza trabalhos e lições em casa e não possui muitas anotações no caderno e, como Orestes, estuda o suficiente para ficar na média.

No decorrer da atividade proposta por nós, a aluna começou a fazer tardiamente, quase na última semana antes da entrega. A aluna não procurou a professora em nenhum momento para tirar dúvidas ou pedir maiores detalhes do que deveria fazer, pelo contrário, atrapalhava demais as explicações.

Ao final do processo, entregou apenas algumas folhas soltas, dizendo que é o máximo que conseguiu fazer. Não observamos na aluna mudanças significativas depois da realização da atividade.

1.4.3 Eco

Eco é uma garota de 14 anos, que cursava o 9º ano do ensino fundamental. Sua aparência, não revelava indícios de carência financeira, pelo contrário, estava sempre bem vestida e com os materiais escolares.

Durante sua permanência na escola, ela causou muitos problemas que envolveram discussões com professores e colegas. A aluna não participava das aulas, não fazia atividades e se saía mal em provas, apesar de ser classificada pelos professores como sendo inteligente, articulada e aprender rapidamente.

Durante a atividade que propomos, não demonstrou interesse. Em nenhum momento a aluna procurou a professora para o esclarecimento de dúvidas. Eco começou o seu diário escrevendo algumas páginas e não concluiu o trabalho.

Porém, após a realização da atividade, observamos que o comportamento da aluna mudou em sala de aula. Ela se mostrava calada e “interessada” pelos conteúdos e pelas explicações. Passou a se esforçar mais e a fazer as atividades.

1.4.4 Etna

Etna é uma garota de 15 anos que cursava o 9º ano pela segunda vez. Pela sua aparência, julgamos que a aluna é carente financeiramente. Etna destoava das demais meninas da sala, se mostrava madura demais para uma menina da sua idade.

Em sala de aula, preferia ficar calada, não conversava muito com as colegas e se sentava na primeira carteira. Nesse seu segundo ano no 9º ano ela mostrou uma melhora nas notas e no comportamento, participava das aulas e não tinha problemas em relação às notas.

Durante nossas atividades, a aluna se mostrou interessada desde o início, participava das discussões, lia todos os textos e se saiu bem durante a execução de seu trabalho.

Não foram observadas mudanças significativas após a realização da atividade pela aluna.

A seguir, apresentaremos a análise.

2 ANÁLISE



Sophie Ristelhueber. **Onze explosões**, 2006.

Fotografia colorida, impressão fotográfica em prata coloidal sobre alumínio, emoldurada, 110x130 cm.¹¹

Neste capítulo, damos início à análise de nosso *corpus* que está estruturado no eixo dicotômico: excesso/desejo. Em virtude disso, dividimos nosso capítulo em dois itens. São eles: Marcas do excesso; Marcas do desejo.

¹¹ Sophie Ristelhueber, 1949 – Paris, França. Vive em Paris. Sophie acompanha os noticiários que informam sobre os conflitos civis e guerras internacionais. Reúne recortes de jornais, notícias e fotografias e reflete sobre cada conflito, até achar que ali há algo que precisa ser visto e fotografado. Ela vai então para as zonas de conflito, sem, entretanto, confundir-se com uma correspondente de guerra. Todas as nossas ações deixam marcas? Essas marcas sobrevivem ao tempo? Sophie não viaja para mandar novidades do estado da guerra nem para mostrar a miséria humana de um dos lados envolvidos. Sua obsessão é pelos indícios e cicatrizes marcados nas pessoas e nos territórios que servem de cenário para as lutas. Olhando para a terra, para as formações geológicas e naturais sobre as quais o homem faz sua casa e suas guerras, Sophie procura vestígios que conectem a destruição recente com os séculos necessários para a formação daquele solo (29ª Bienal de Arte de São Paulo – Material Educativo, 2010).

No primeiro item, serão analisados os momentos iniciais dos DC onde os sujeitos relatam suas histórias de vida sem a preocupação com os processos de criação, pois estes ainda não são o foco da atividade. Então, depois de repetidas leituras desses relatos autobiográficos, percebemos a presença de marcas as quais denominamos como Marcas do excesso. Reiteramos que tais marcas receberam a denominação de excesso devido à impossibilidade do sujeito de atender ao simbólico. Entendemos que tal impossibilidade se efetiva em virtude de uma transformação radical na estrutura familiar da Pós-modernidade que está levando o sujeito a fixar-se no imaginário, o que dificulta a sua inserção na instância da lei. Devido aos fatores acima elencados, as relações sociais dos sujeitos do excesso passam a estruturar-se horizontalmente.

Com a intenção de rastrear detalhadamente as formas como se apresentam essas marcas e essas novas relações, retornamos às leituras do corpus e nestas pudemos perceber algumas regularidades que serão o norte de nossas análises dentro do referido item. São elas: Consumo e espetáculo; O papel da família; Música, Corpo e Identificação.

No segundo item, são apresentadas as análises do segundo momento dos DC, ou seja, as partes concernentes aos relatos de processos de criação. Depois de repetidas leituras desses relatos, percebemos a presença de outras marcas que se diferenciam daquelas analisadas no primeiro item. A essas novas marcas denominamos Marcas do desejo. No sentido do presente trabalho, o desejo vem denominar aquelas relações verticalizadas características do sujeito moderno, um sujeito que por realizar a passagem pelo Édipo é inscrito na instância da lei.

Então, fez-se necessária uma retomada de leitura dos novos recortes para rastrear nessas novas marcas algo que apontasse para a constituição de subjetividades desejantes. Depois da retomada, o que percebemos foi a presença de outros discursos que se repetem, desta vez em relação à criação artística e à escola como um todo o que nos levou ao estabelecimento de outras categorias de análise dentro do item Marcas do desejo. São elas: Relação com a criação artística e Relação com a escola como um todo.

Passemos à apresentação das Marcas do excesso: a transformação do outro em objeto.

2.1 Marcas do excesso: a transformação do outro em objeto

Como discutido na parte teórica do presente trabalho, estudiosos como Birman, Forbes, Bauman, Lipovetsky, dentre outros, compreendem a sociedade pós-moderna como a sociedade do excesso. Os supracitados autores apontam para a globalização e a Internet como alguns dos fatores que contribuíram para a emergência desse novo modelo de sociedade na passagem da Modernidade para a Pós-modernidade, ou seja, um modelo centrado no consumo e no espetáculo. Tal modelo nos aponta os autores, interfere de forma significativa nas identidades dos sujeitos e também nos processos identificatórios, como nos aponta Faria (2010).

Em virtude disso, se fez necessário trazer para a nossa discussão o ponto de vista psicanalítico de autores como Forbes, Birman, Faria, dentre outros, que pudessem dar conta de apontar as transformações ocorridas nos mecanismos psíquicos dos sujeitos da contemporaneidade e que pudesse explicar aquilo que postulamos no início como uma crise de identidade e um mal-estar.

Assim sendo, a escrita de si, presente nos DC, apontam primeiramente para a inserção dos nossos sujeitos de pesquisa nos discursos do excesso, como veremos a seguir:

2.1.1 Consumo e espetáculo

Acreditamos que o discurso do consumo é algo marcante nos relatos de nossos sujeitos de pesquisa. Trata-se de discursos marcados pelo excesso que se voltam não somente para a mercadoria, mas para o outro como objeto de consumo. Assim sendo, apontamos a seguir o recorte discursivo de Diana, uma adolescente de 13 anos que tem como foco o consumo e o espetáculo.

Então, ao escrever sobre si em seu DC, assim se expressa Diana:

RD1 – DIANA. Confesso que minha vida é bem agitada e também muito repetitiva ou seja minha rotina é sempre a mesma. Se eu pudesse mudar eu mudaria radicalmente a minha rotina. Bom primeiramente eu queria ser uma pessoa com bastante grana (dinheiro), eu acordaria e ia tomar um banho ligar para as amigas, pegar um taxi e ir para o shopping fazer compras. E nos finais de semana de manhã ficaria na piscina e cuidando da

alimentação e de noite eu chamaria minhas amigas para ir para a balada. Queria como todas as garotas da minha idade ser feliz.

O recorte acima nos revela um sujeito imerso nas ideologias da contemporaneidade ligadas ao consumo, e a mídia descrita por Birman (2007) em sua obra *O mal-estar na atualidade* como cultura do narcisismo e sociedade do espetáculo (apud LASCH, 1984 e DEBORD, 1967).

Ao falar sobre a sua rotina, o sujeito enunciador comete um ato falho de início ao descrevê-la como “*bem agitada*” e logo em seguida conserta o erro descrevendo-a também como “*muito repetitiva.*” Interpretamos o ato falho como uma identificação do sujeito enunciador aos sujeitos que a mídia expõe como exemplo de vida, ou seja, “do indivíduo que se define pelo desejo de sentir “mais”, de planar, de vibrar ao vivo, de ter sensações imediatas, de ser colocado em movimento integral numa espécie de viagem sensorial pulsante, [...] que tem sede da imersão instantânea, sede de se “divertir” (LIPOVETSKY, 2005, p. 05).

As palavras do autor nos revelam um ideal de vida que, para ser sustentado, é preciso mais que planejamento, mais do que desejo, é preciso ter uma condição financeira favorável e imediata, caso contrário, o sujeito está condenado a ter uma vida “*muito repetitiva.*”

No universo do espetáculo e do narcisismo aqueles que vivem uma vida rotineira são excluídos. Talvez seja por isso a manifestação inconsciente de nosso sujeito enunciador em revelar em sua escrita uma vida agitada, pois na contemporaneidade, ter uma vida rotineira pode significar passar pelo constrangimento de pertencer ao grupo daqueles que por um motivo ou outro não podem ou não são capazes de realizar a sua *performance* (BIRMAN, 2007) para vender uma aparência pela qual os outros possam “acreditar no seu poder e fascínio” (BIRMAN, 2007, p. 168).

Nesse sentido, o sujeito enunciador nega a possibilidade de mudança dessa vida de rotina pela própria rotina que afirma ser a sua vida. Inferimos que a negação se encontra no enunciado “*se eu pudesse mudar*” o que conota que existe algo que a impede de realizar tal mudança. O sujeito enunciador não pode mudar porque nesse momento ela tem um desejo empobrecido devido a ausência de condições materiais para a sua realização, ou seja, o dinheiro em curto prazo.

Então, inferimos que obter dinheiro em curto prazo passa a ser o impedimento da sua capacidade de desejar e de sonhar e, também de traçar objetivos e metas para realizar a sua

vontade de “*ser uma pessoa com bastante grana (dinheiro)*,” assim como manda o “princípio da organização global das sociedades da abundância” (LIPOVETSKY, 2005, p. 01).

Acreditamos que estaríamos diante de um sujeito desejante se mudássemos o tipo de verbo, ou seja, se no lugar de ‘querer’ acrescentássemos na frase do sujeito enunciador as palavras ‘lutar’, ‘trabalhar’ ou o que seria natural no contexto de produção da escrita, a palavra ‘estudar’. Então teríamos uma frase como: “quero lutar [para] ser uma pessoa com bastante grana (dinheiro)” ou então “quero trabalhar [para] ser uma pessoa com bastante grana (dinheiro)” e finalmente “quero estudar [para] ser uma pessoa com bastante grana (dinheiro)”.

É importante salientar que as mudanças verbais destacadas por nós no discurso de Diana não alteram os objetivos finais de se ter dinheiro no mundo em que ela sonha. O que pretendemos destacar ao sugerir os verbos é que ao empregar o “querer”, o sujeito não se implica na busca da realização do sonho.

Porém, Diana “*queria*”, o tipo de verbo indica e complementa a negação do “*se eu pudesse*” ter a “*grana (dinheiro)*”, pois, de certa forma, sabe que o dinheiro não chegará até ela como num passe de mágica ou após acordar de um sonho, como relata em seus escritos ao enunciar que “*eu acordaria e ia tomar um banho ligar para as amigas, pegar um táxi e ir para o shopping fazer compras*”.

De acordo com Saraiva e Veiga-Neto (2009, p.189), não se pode pensar o consumismo somente nos moldes da economia clássica, ou seja, no sentido da aquisição e na rápida descartabilidade da mercadoria, mas como pertencimento a um mundo, “e esse pertencimento deve ser o mais fugaz possível”.

Então, no momento em que Diana enuncia que sua vida mudaria radicalmente, se pudesse um dia simplesmente acordar, se ver com muito dinheiro, “*pegar um táxi e ir ao shopping fazer compras*”, ela enuncia, concomitantemente o grupo com que se identifica, ou seja, dos consumidores contemporâneos, entendidos como aqueles que se projetam nos cartões de crédito, responsáveis pelas satisfações em curto prazo (SARAIVA e VEIGA-NETO, 2009, p. 193).

Segundo os autores, os cartões de crédito proporcionam na contemporaneidade o fenômeno da presentificação, entendido como uma experiência de eterno presente que nos desconecta do passado e impede uma visão clara do futuro. “O que importa agora é a satisfação imediata dos desejos, que tão logo satisfeitos se transformam em outros novos desejos a satisfazer” (SARAIVA e VEIGA-NETO, 2009, p. 193).

Porém, o mundo de sonhos do sujeito enunciador não se esgota nas compras. O que percebemos é que o referido mundo é somado a outro permeado por prazeres e festas. Então,

“nos finais de semana de manhã ficaria em casa só na piscina e cuidando da alimentação e de noite eu chamaria minhas amigas para ir para a balada”.

Inferimos do discurso de Diana que esta se identifica com dois contextos diferentes. O primeiro, permeado por toda aquela rotina de compras regada a *“bastante grana (dinheiro)”*, ocorreria nos dias que em nossa sociedade são os dias úteis, ou seja, dias em que tradicionalmente devemos nos dedicar aos estudos e ao trabalho. Então, o sujeito passa a substituir tais dias pelas compras.

O segundo contexto com que se identifica o nosso sujeito de pesquisa é relativo àquilo que é parte dos discursos da cultura do narcisismo, segundo Birman (2007). Assim sendo, ao revelar que passaria toda uma manhã *“cuidando da alimentação”*, Diana identifica-se com os discursos do culto ao corpo da contemporaneidade. No caso de Diana, fica evidente que tais cuidados são concebidos como a melhor maneira de se apresentar e aparecer diante do outro *“na balada”*.

A esse respeito, Birman (2007, p. 167) nos explica que a mídia se destaca como instrumento fundamental para que se propague o ideal do culto e através do polimento de si mesmo pelo indivíduo. Dessa forma, é que a hegemonia da aparência passa a ser instituída e definida como critério fundamental do ser. *“Na cultura da estetização do eu, o sujeito vale pelo que parece ser mediante as imagens produzidas para se apresentar na cena social”* (BIRMAN, 2007, p. 167). Inferimos, portanto, que há no sujeito enunciativo uma necessidade de ser como uma celebridade.

Então, ao confessar sua rotina, inferimos que os conflitos de nosso sujeito de pesquisa não estão relacionados à rotina propriamente dita, mas ao tipo de rotina que leva, ou seja, de uma garota de 13 anos, que se encontram no dever de se inserir na ordem do discurso social da escola e do trabalho, discursos que são ocultados pela mídia ao expor a vida das celebridades como uma rotina de compras, de festas e de diversão.

Concluimos, portanto, que o discurso de Diana revela a necessidade da troca de uma rotina por outra como condição fundamental para *“ser feliz,”* assim como *“todas as garotas da minha idade.”* Quando Diana generaliza para o outro a sua visão de mundo, entendemos que tal visão é a possível forma como os adolescentes na contemporaneidade se fazem sujeitos. Ou seja, não há sujeição em relação ou pelas vias do discurso da escola ao mesmo tempo em que também não há em seu discurso algo que a estructure verticalmente. No discurso de Diana há o excesso e uma ausência de identificação com os discursos da instituição. Acreditamos ser este o ponto em que se situa o mal-estar do sujeito enunciativo.

Contudo, apontamos que o discurso de Diana, não é o único que nos chamou a atenção durante a seleção do nosso *corpus*. Discursos parecidos se encontram na autobiografia que inicia o DC de Orestes, um adolescente de 14 anos, como veremos a seguir:

RD2 – ORESTES. *Agora eu tenho 14 anos, gosto de ir ao shopping, torrar dinheiro quando saio com meu irmão, jogar boliche e “ficar”. Eu não gosto de ficar mais de três vezes com a mesma menina (namorar é uma rotina sem graça), prefiro só “pegar” uma ou duas vezes só.*

No recorte acima, é evidente a inserção do adolescente nos discursos do excesso. Tal evidência nos leva a refletir no discurso de Diana e na forma com que nos revela uma felicidade e/ou identificação adolescente atrelada aos discursos do consumo, do espetáculo e do narcisismo que se materializa no culto ao eu nos dias atuais.

Então, tanto nos discursos de Diana quanto nos discursos de Orestes, emergem fortemente a menção ao “*shopping*”. Este, de acordo com o pensamento de Bauman (2004), configura-se na contemporaneidade como o lugar privilegiado não somente de compras, mas onde passou a serem estabelecidas as relações entre os sujeitos, a nosso ver, uma relação permeada pelos impulsos. Isso nos leva a refletir no destino dessas relações frente ao consumismo que tendem a acompanhar o ritmo da impulsividade das compras a crédito. A esse respeito, Bauman (2004, p. 13) nos revela que os

consumidores hoje não compram para satisfazer um desejo, como observou Harvie Ferguson – compram por impulso. Semear, cultivar e alimentar o desejo leva tempo (um tempo insuportavelmente prolongado para os padrões de uma cultura que tem pavor em postergar, preferindo a “satisfação instantânea”). O desejo precisa de tempo para germinar, crescer e amadurecer. Numa época em que o “longo prazo” é cada vez mais curto, ainda assim a velocidade de maturação do desejo resiste de modo obstinado à aceleração.

Entendemos sobre o exposto acima que a impulsividade se estabeleceu na sociedade contemporânea como uma nova ética, que pode ser observada nos discursos de nossos sujeitos de pesquisa e que se confirma também no discurso de Orestes quando afirma que vai ao shopping para “*torrar dinheiro.*” Porém, compreendemos também que, apesar da aceleração

pela troca da mercadoria que a sociedade de consumo impõe ao sujeito, o autor nos revela que o desejo ainda resiste à ética da impulsividade.

A esse respeito nos ensina Bauman (2004, p. 14) que “o único desejo que pode (e deve) ser implantado por meio da visita a um shopping é o de repetir, vezes e vezes seguidas, o momento estimulante de ‘abandonar-se aos impulsos’”.

Todo esse universo da transitoriedade e da impulsividade parece ter sido transferido para as relações humanas. Nesse sentido, parece haver um desprezo pelos relacionamentos duradouros. E é esse o efeito de sentido presente no discurso de Orestes, quando enuncia que os motivos que o levam ao shopping é “*jogar boliche e “ficar”*”. Entendemos que o “*ficar*” é a máxima adolescente reveladora da transitoriedade e da impulsividade do mundo do consumo que são transferidos para as relações humanas.

Bauman (2004, p. 14) afirma que a relação humana “guiada pelo impulso (“seus olhos se cruzam na sala lotada”), a parceria segue o padrão do shopping e não exige mais que as habilidades de um consumidor médio, moderadamente experiente.” Acreditamos que essa é a realidade que faz Orestes afirmar: “*Eu não gosto de ficar mais de três vezes com a mesma menina (namorar é uma rotina sem graça), prefiro só “pegar” uma ou duas vezes só*”.

O autor nos ensina que o “*ficar*”, “no caso das parcerias, e particularmente das parcerias sexuais, seguir os impulsos em vez dos desejos significa deixar as portas escancaradas “a novas possibilidades românticas” (BAUMAN, 2004, p. 14). Acreditamos que a constante troca de parceria é uma forma de evitar o trabalho que um relacionamento duradouro demanda, pois nos dias de hoje, os relacionamentos também são investimentos, afirma o autor.

E investir num relacionamento significa “acima de tudo, segurança – em muitos sentidos: a proximidade da mão amiga quando você mais precisa dela, o socorro na aflição, a companhia na solidão, o apoio para sair de uma dificuldade, o consolo na derrota e o aplauso na vitória” (BAUMAN, 2004, p. 15).

Porém, os sujeitos da contemporaneidade não estão dispostos a se desgastarem diante da dor de cabeça de tal investimento, pois na contemporaneidade “para o parceiro, você é a ação a ser vendida ou o prejuízo a ser eliminado” (BAUMAN, 2004, p. 15). Essa é a realidade que transforma os relacionamentos em longo prazo numa “*rotina sem graça*” e trabalhosa. “*Pegar*” *uma ou duas vezes só*” garante ao sujeito a segurança de não ser descartado.

Contudo, parece que essa nova visão do outro instaurada pelo consumo e o espetáculo afeta também os relacionamentos em família. A esse respeito, apontaremos a seguir alguns

RD que evidenciam as transformações ocorridas na instituição familiar na sociedade contemporânea e as consequências dessas transformações nos referenciais identificatórios.

2.1.2 O papel da família

Os DC elucidam para o que foi discutido em nossa parte teórica sobre a adolescência e os impasses vividos pelos sujeitos adolescentes frente à nova configuração familiar gerada pelo contexto do consumo e do espetáculo. Assim sendo, a regularidade mais marcante é o fato da mãe predominar nos discursos dos nossos sujeitos de pesquisa como uma figura ausente desde a infância, o que a nosso ver, transforma significativamente os sujeitos em suas identificações futuras.

Nesse contexto, as regularidades apontam para o fato dos nossos sujeitos de pesquisa não mencionarem o pai como possibilidade de suprir a ausência da mãe.

Assim sendo, percebemos uma confusão nos discursos que ora apontam ao mesmo tempo para um sujeito edípico e pré-edípico ou que ora transforma o outro em objeto e ora se faz objeto para o outro.

Iniciamos apresentando o discurso de Diana:

RD3 – DIANA. *Sempre questioneei tudo que tinha falava que eu não podia comprar nada tinha que depender sempre da minha mãe, mãe é uma coisa que nem todo mundo tem ou é porque morreu ou então porque não é uma mãe verdadeira ou seja que não se importa com você.*

O recorte acima nos revela que, apesar de ter “tudo”, há a necessidade de ter ainda mais. Porém, esse algo mais não é uma mercadoria ou qualquer coisa que possa ser adquirida com dinheiro. Nesse sentido, Diana demanda o amor em relação a algo que ela mesma compreende como uma “coisa que nem todo mundo tem”, ou seja, a mãe. Em seguida, caracteriza, em seu discurso, dois tipos de mãe, cujas bases da caracterização pode ser compreendida pela ausência, ou “porque morreu” implicando a perda material ou “porque não se importa com você”, implicando a perda da verdade, da “mãe verdadeira”,

compreendida por nós como a representação de base daquilo que é ser mãe construída pela sociedade ocidental.

Nesse sentido, a “*mãe verdadeira*”, do ponto de vista de nosso sujeito de pesquisa, é aquela que se ocupa e cuida do filho, como discutido em nossa parte teórica com Birman (2011). Dessa forma, a mãe construída na Modernidade se encontra presente no desejo de Diana, ainda que coisificada, revelando-nos uma das realidades enfrentadas pelos adolescentes nos dias de hoje em relação à família. A esse respeito, Birman (2011, p. 37) nos revela que

as crianças e os jovens são muito mais deixados à deriva do que outrora no campo da família, pelo grande número de horas que ficam sem a presença dos pais, que saem para o trabalho. Não obstante a intensa agenda de atividades complementares à escola, a que são aqueles submetidos como um imperativo – esportes, aprendizado de línguas dentre outras – tal preenchimento de tempo não tem a mesma economia afetiva que a presença dos pais. Esses, no melhor dos casos, são substituídos por empregados, que também não tem a mesma incidência afetiva das figuras parentais.

Entendemos que o grande número de horas que os pais passam no trabalho é a forma que estes buscam para conseguir mais dinheiro e, dessa forma, suprir as necessidades de consumo como uma forma de substituir a ausência dos cuidados e da atenção. Diante de tal realidade o que se instaura no sujeito é um sentimento de abandono aliado a um desejo de se submeter às regras da família tradicional e aos seus valores verticais assim como ensina-nos Roudinesco (2003).

Esse “*desejo de família*” (ROUDINESCO, 2003, p.07) como um desejo de submissão às suas normas também se encontra presente no discurso de Orestes como veremos a seguir:

RD4 – ORESTES. *Na minha infância eu fiz várias coisas com meus amigos, brincava até de madrugada na rua, estragava meus tênis andando de skate, jogava vídeo-game o dia inteiro etc. Minha mãe trabalhava numa sorveteria em frente a minha casa, por isso era normal me ver doente, porque era só sorvete toda hora. Eu tinha um cachorro, o nome dele era Spike, eu praticamente passei minha vida com ele, todo dia ele vinha me acordar para brincar, tinha dia que eu até faltava na escola só para brincar com meu cachorro, infelizmente ele morreu no ano passado.*

O trecho selecionado acima chama a atenção por evidenciar que algo ocorre no âmbito familiar da contemporaneidade assim como discutido na parte teórica deste trabalho. Como Diana, em nenhum momento Orestes menciona o pai, mas uma mãe que “*trabalhava numa sorveteria em frente a minha casa*”. Inferimos que em virtude do trabalho da mãe, o adolescente naturaliza determinados costumes que no âmbito da família nuclear moderna eram inconcebíveis. Como exemplos, podemos citar os trechos em que Orestes revela que “*brincava até de madrugada na rua*”, “*jogava vídeo-game o dia inteiro*” e “*tinha dia que eu até faltava da escola só para brincar com o meu cachorro*”, comportamentos característicos de uma família horizontal.

Inferimos que, sem a presença efetiva da mãe, Orestes se encontra imerso no imaginário, ou seja, sem a instância da lei que organiza verticalmente as relações, o foco de nosso sujeito de pesquisa continua sendo as brincadeiras. Nesse caso, há somente uma transposição das brincadeiras da infância para a sua realidade social na atualidade.

Acreditamos que a presença desses excessos pode ser explicada a partir dos acontecimentos dos anos 50 e 60 com a emergência do “movimento das mulheres para ocupar um outro lugar no espaço social” (BIRMAN, 2010, p. 07), que não fique restrito à condição de mãe. Sobre isso, o autor nos explica que, no contexto dos anos 50 e 60:

Elas [mulheres] pretendiam não apenas ser mães, mas, sobretudo mulheres, dispondo das mesmas oportunidades sociais e libidinais de que desfrutavam os homens. Portanto, uma outra transformação antropológica fundamental se constituiu, quando elas passaram a ocupar uma posição dupla, divididas que ficaram desde então entre as pretensões maternas e profissionais.

Então, as mulheres se distanciam dos lares, deixando uma lacuna onde a figura “dos homens não preencheram os vazios familiares deixados pela ausência relativa das mulheres, não dividindo devidamente o cuidado dos filhos” (BIRMAN, 2010, p. 07).

Entendemos que a lacuna a que se refere o autor diz respeito tanto a uma ausência física quanto a ausência da imposição de limites. Lembremos que a imposição de limites como papel da mãe é uma ideologia que se construiu na Modernidade e, de certa forma, responsável pela dificuldade dos outros membros da família em assumir tal papel de autoridade.

Assim sendo, os cuidados da mãe para com Orestes não são os mesmos desempenhados pelas mães dos anos 50 e 60 quando “a figura da mulher foi reduzida à de

mãe” (BIRMAN, 2010, p. 06). Em nossos dias, acreditamos haver uma nova forma de cuidado em virtude da dupla jornada de trabalho das mulheres. Com pouco tempo para o filho, por causa do trabalho, Orestes naturaliza até mesmo o fato de “*ser normal me ver doente, porque era só sorvete toda hora,*” alimento que naquele contexto se encontra facilmente disponível e o aproximava da mãe.

A atitude de aproximação da mãe através do sorvete também pode ser interpretada como uma demanda de amor e cuidados que evoca o desejo de nosso sujeito de pesquisa de uma maior aproximação afetiva muito próxima daquela mantida com o cachorro com o qual “*passei minha vida*” e que sempre “*vinha me acordar para brincar*”.

Nesse sentido, a lacuna deixada pela mãe nos lares da contemporaneidade também se evidencia no discurso de Eco, nosso quarto sujeito de pesquisa. Assim como os demais discursos selecionados, Eco não faz menção ao pai e destaca a mãe como figura central que decide os destinos da família. Vejamos:

RD5 – ECO. *Minha mãe decidiu morar aqui em [nome da cidade] por motivos pessoais. Mas eu gostei no início não porque fiquei com saudade de meus parentes e amigos. Mas não fiquei só por isso eu me afastei de uma pessoa muito especial e me aproximei de pessoas que eu não tinha contato, pessoas legais e importantes em minha vida. Mas por fim eu adoro morar aqui apesar da saudade dos meus familiares.*

O trecho acima é interpretado por nós como um discurso encharcado de contradições, duplicidade e silêncio. Assim sendo, Eco inicia confirmando nossos argumentos sobre o poder da mãe de decidir e dirigir a família na contemporaneidade, apesar de todas as mudanças ocorridas nesse âmbito. Isso se confirma, quando o sujeito enunciador revela que a “*mãe decidiu morar aqui em [nome da cidade]*”. O enunciado nos leva a inferir que o sujeito enunciador veio de outro lugar, outra cidade por “*motivos pessoais*”, ou seja, motivos que não se sente a vontade em revelar.

Acreditamos que o silêncio do sujeito enunciador em relação aos “*motivos pessoais*” que fazem a família optar pela mudança de cidade está ligado ao fato que leva o sujeito a revelar que “*eu gostei no início não porque fiquei com saudades de meus parentes e amigos*”, como um fator secundário em relação ao “*eu me afastei de uma pessoa muito especial,*”

sujeito que oculta em sua frase, talvez pela dor que os “*motivos pessoais,*” interpretados por nós como um divórcio, ou até mesmo a morte do pai.

A esse respeito, Birman (2010, p. 07) nos ensina que na contemporaneidade as normas do casamento se transformaram em virtude da realização dos desejos pessoais e individuais do casal. Assim sendo, o autor nos revela que o

divórcio se disseminou como prática social e novas modalidades de conjugabilidade se instituíram em larga escala. As crianças e os adolescentes passaram a se inscrever assim numa outra economia familiar, convivendo com padrastos e madrastas, por um lado, e com os filhos dos novos companheiros dos pais, pelo outro.

O exposto acima evidencia o que destacamos no discurso de Eco, quando afirma que “*não fiquei só*”, mas não atribui à mãe os motivos da superação de sua dor, mas ao fato de que “*me aproximei de pessoas que eu não tinha contato*”, pessoas que logo foram classificadas como “*legais e importantes em minha vida*”. Inferimos que não há por parte do sujeito enunciador um laço afetivo com a mãe, assim como nos discursos de Diana e Orestes, mas o estabelecimento de outros vínculos considerados “*importantes em minha vida*”, e que a auxiliaram na superação da “*saudade dos meus familiares*”, contradizendo o que diz no início de seu discurso e revelando-se um sujeito sem norte, sem bússola, como nos ensina Forbes.

Essa falta de norte pode desencadear um declínio da economia psíquica. Esse declínio pode, segundo Birman (2010, p. 07), causar conflitos na “*auto-estima das crianças e adolescentes*” como veremos no discurso de Eco a seguir:

RD6 – ECO. *Meu dia foi extremamente ótimo até quando cheguei em casa. Na minha casa eu não tenho paz, alegrias, nem amor e carinho. Em casa é só tristeza dor e agonia e eu estou a ponto de querer sumir, da [sic] um basta nesta vida inútil que tenho.*

No trecho acima, Eco revela aquilo que interpreta como sua rotina de vida, uma rotina em que a adolescente diz que “*não tenho paz, alegrias, nem amor e carinho*”. O enunciado revela o abandono a que o sujeito adolescente está submetido na contemporaneidade como discutido anteriormente.

Nesse sentido, Birman (2010, p. 07) nos revela que como na contemporaneidade o que se torna recorrente é a presença de um “estilo adolescente de existência”, em que a “autoridade simbólica das figuras parentais se fragilizou de forma progressiva e os filhos adolescentes começaram a encará-las como quase iguais e quase como parceiros na aventura inquieta da existência”.

Em virtude disso, os pais não se comprometem com a orientação dos filhos através da do amor, da orientação e da imposição de limites, mas se colocam ao lado destes, pois também encontram-se desorientados nesse mundo de incertezas. Acreditamos que o resultado disso para Eco passa a ser uma existência de “*tristeza, dor e agonia*” que afeta a sua auto-estima a ponto de o sujeito “*querer sumir, da [sic] um basta nesta vida inútil que tenho.*”

O reconhecimento da inutilidade da própria vida frente ao excesso, à desorientação e ao abandono a que os adolescentes estão submetidos traz consequências também para o âmbito social. Então, como discutido em nossa parte teórica, sem referências nos adultos, os adolescentes procuram apoio nos pequenos grupos sociais denominados por Forbes de pequenas tribos com suas próprias regras e leis.

E é a filiação a essas tribos que discutiremos a seguir:

2.1.3 Música, corpo e identificação

Apresentaremos neste item a identificação dos adolescentes àquilo que Forbes chama de tribos, ou seja, os pequenos grupos de adolescentes que se formam, como uma maneira de buscar segurança nesse mundo sem referências, sem bússola. Segundo o autor, para se filiar a uma tribo, o jovem precisa seguir as suas leis, como as formas de comportamento, o gosto musical e a maneira de se vestir.

E é a presença marcante da identificação às tribos que veremos a seguir:

RD7 – ETNA. *Sou uma garota que gosta de ouvir rock pesado como Aerosmith, coisas desse tipo, gosto também de jogar futsal, na verdade eu joga na seleção de [nome da cidade], gosto de desenhar adoro desenhar ou jogar bola nas horas vagas como feriado ou dia comemorativo [...], alguns dos meus colegas dizem que sou louca porque eu faço coisas*

absurdas gosto de zuar com os outros, é gostoso ir em emoções diferentes.[...]Quando estou em casa gosto de ouvir rock como Aerosmith.

No recorte discursivo acima, Etna inicia sua autobiografia deixando claro o que num primeiro momento aparece como uma preferência musical. Porém, na contemporaneidade dizer que “*gosta de ouvir rock pesado*” pode ter outros efeitos de sentido reveladores das identificações dos sujeitos.

Assim sendo, se buscarmos os fundamentos do rock pesado na história, os encontraremos no princípio dos anos 70, de acordo com Fiori e Contani (2011, p. 11). Os autores nos explicam que naquele contexto:

O mundo já se vê copiando os padrões de vida dos Estados Unidos e do Reino Unido. É uma época de contradições, na qual se incentiva a moda da contracultura (com seus ideais de liberdade total) ao mesmo tempo em que há o esforço dos governos para controlar as aberturas políticas e culturais.

Entendemos pelo exposto acima que o rock pesado não é parte da cultura das regras e das normas, mas de certa forma, precisou do controle dos governos para emergir e propor aos sujeitos através da música o ideal da total liberdade. Porém, a proposta dos roqueiros não é realizada por meio de um discurso literal como nos aponta os autores:

Os velhos roqueiros (em sua maioria pertencente à classe média) permanecem fiéis ao seu estilo predileto de música (ou seja, ao incipiente Hard Rock da década de 60) e ao lema “sexo, drogas e Rock and Roll” que, juntamente com seus textos compositivos, melodias e harmonias sofisticadas, faz apologia à busca pelo prazer fácil e pelo dinheiro a qualquer custo (FIORI e CONTANI, 2011, p. 11).

Pelo trecho acima, compreendemos que o rock pesado não se trata apenas de um estilo musical, mas de toda uma forma de vida que é proposta aos sujeitos e que é adotada também por Etna, assim como por todo o público dos roqueiros pesados “em grande parte, advindo do baixo extrato social” (FIORI e CONTANI, 2011, p. 11) como uma identidade própria no

sentido político. Dessa forma, a adesão a um estilo musical pode evocar múltiplos efeitos de sentido em relação às ideologias que atravessam os sujeitos e constroem suas identidades.

Nesse sentido, o estilo de vida adotado por Etna e que possui as influências da própria história do rock pesado nos revelam também a sua concepção de alteridade. Assim sendo, o outro na visão do nosso sujeito de pesquisa é o objeto que poderá lhe proporcionar “*emoções diferentes*”.

Como discutido em nossa parte teórica, o sujeito da contemporaneidade, assim como o adolescente tem sede de diversão (LIPOVETSKY, 2005), mesmo que, para isso, seja necessário “*zuar com os outros*”, o que na gíria adolescente, algumas vezes pode significar a transformação dos outros em objetos de riso, humilhação e maltrato.

Inferimos que essa prática do “*zuar*” está muito próxima do fenômeno contemporâneo do *bullying*, “uma das práticas de violência que mais cresce no mundo”, afirma a professora Cléo Fante para a Revista Escola em 2009. Nessa mesma reportagem, a revista nos define através de um jogo de perguntas e respostas 21 dúvidas sobre *bullying* e afirma que essa nova modalidade de violência cada vez mais se caracteriza “por ações intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas”.

Nesse mesmo contexto da reportagem, vimos que o fenômeno só tende a crescer por causa da televisão e da internet que se vale cada vez mais do uso de apelidos pejorativos e brincadeiras ofensivas levando os adolescentes a acreditarem que a prática de tal ato pode torná-lo mais poderoso e autoconfiante, no caso de Etna, levar “*alguns dos meus colegas dizem que sou louca porque eu faço coisas absurdas*”.

Nesse sentido, o que importa são as emoções que o sujeito enunciator possa sentir e isso não implica uma consciência da dor do outro, mas a transformação deste em objeto de prazer (BIRMAN, 2007). Isso pode ser compreendido também como fruto do hedonismo capitalista como afirma Lipovetsky (2005).

Acreditamos que essa faceta do mundo contemporâneo é uma construção, concernente à queda da autoridade, como discutido em nossa parte teórica e à suavização daquilo que antes era regra e norma no âmbito institucional geral. Isso pode ser explicado por Lipovetsky (2005, p.05) quando argumenta que em nossa cultura as

pessoas são estimuladas a serem “mais” elas mesmas, a “sentirem”, a se analisarem, a se libertarem dos papéis e dos “complexos”. A cultura pós-moderna é a cultura do *feeling* e da emancipação individual estendida a todas as categorias de idade e sexo. A educação, antes autoritária, tornou-se altamente permissiva, atenta aos desejos das crianças e dos adolescentes

enquanto, por toda parte, a onda hedonista elimina a culpa do tempo livre e encoraja a nossa entrega a ele sem entraves e o aumento da quantidade de lazeres.

Entendemos que o exposto acima pode nos ajudar a compreender o enunciado de Etna. Nosso sujeito de pesquisa vive nesse contexto descrito pelo autor, um contexto que prioriza as “*emoções diferentes*” a qualquer custo e propõe a flexibilização das normas e regras de convívio social em função de tais emoções (Lipovetsky, 2005).

O autor argumenta que estamos na sociedade “pós-moderna: uma sociedade aberta e plural [que] reduz os quadros rígidos e coercitivos, funciona com suavidade respeitando as inclinações do indivíduo, seu bem-estar, sua liberdade e seus interesses” (LIPOVETSKY, 2005, p. 03).

Assim sendo, a suavização a que se refere o autor também pode ser entendida à luz de “uma animação rítmica da vida popular” (LIPOVETSKY, 2005, p. 06) causada pela música que está em todas as partes. A esse respeito Lipovetsky (2005, p. 06) nos ensina que:

Daqui por diante o aparelho de som é um bem de primeira necessidade, praticamos esportes, passeamos, trabalhamos com música, dirigimos em estéreo, a música e o ritmo se tornaram em poucos decênios parte permanente do nosso ambiente, trata-se de um entusiasmo de massa.

Entendemos pelo exposto acima, que a presença permanente da música em todos os ambientes como reveladora do fenômeno de um entusiasmo de massa, também proporcionam as “*emoções diferentes*” e podem nos revelar, além disso, as formas como os sujeitos se inserem nos processos identificatórios. Podemos perceber tais formas de inserção também no RD extraído da autobiografia de Orestes:

RD8 – ORESTES. *Apesar da pouca idade, eu já passei por muitas fases na vida, já fui emo, mas não do tipo “NX Zero”, eu usava roupa preta, usava o cabelo com franja e curtia bandas de rock do tipo Simple Plan, Green Day e Yellow Card. Já fui punk, curtia Blink 182, Slipknot e Korn, minhas roupas eram bem no estilo punk. Agora eu curto mais Black, hip hop, rap nacional, mas também gosto de outros tipos de música, como house music, heavy metal e um pouco de sertanejo universitário.*

No trecho acima, percebemos a presença marcante das ideologias ligadas aos pequenos grupos que são formados na contemporaneidade como visto em nossa parte teórica. Assim sendo, a emergência de tais grupos se dá em nome da fluidez e da rapidez do mundo contemporâneo que resulta em um cenário de falta de referenciais para os adolescentes.

No caso de Orestes, a adesão aos pequenos grupos é classificada como “*fases da vida*,” o que nos leva a refletir sobre aquilo que tradicionalmente se compreende como fases da vida, ou idades da existência, isto é, a infância, a adolescência e a vida adulta (BIRMAN, 2010), como discutida anteriormente. Para o sujeito enunciador, as “*fases da vida*” mudam não de acordo com sua maturação biológica, mas de acordo com os gostos musicais que embalam as tribos, os pequenos grupos (BIRMAN, 2011) e as suas ideologias.

Assim sendo, inferimos que no discurso de Orestes se evidencia a presença tanto da fluidez do contexto contemporâneo como da falta de referenciais adultos o que leva os sujeitos a uma rapidez e intensidade maiores em relação às trocas e experimentações que sempre foram consideradas peculiares da adolescência. Então ao afirmar que “*já fui emo, mas não do tipo “NX Zero”, eu usava roupa preta, usava o cabelo com franja e curtia bandas de rock do tipo Simple Plan, Green Day e Yellow Card,*” Orestes se insere no ciclo das identificações para escolher dentre os vários tipos de emo a filosofia a qual deve aderir. Assim sendo, Orestes deixa claro que não é “*do tipo NX Zero*”, mas do tipo que usa “*roupa preta, usava o cabelo com franja e curtia bandas de rock do tipo Simple Plan, Green Day e Yellow Card*”.

Percebemos também no discurso de nosso sujeito de pesquisa que as tribos ou pequenos grupos sentem a necessidade de mostrar a todos a sua opção de escolha para revelar um sentimento de pertencimento a algo. No contexto dos pequenos grupos, a transmissão das ideologias se dá de maneira silenciosa. “É quando a palavra cria e não quando informa” (FORBES, 2008b, p. 73). Assim sendo, pelo ritmo da música das “*bandas de rock do tipo Simple Plan, Green Day e Yellow Card,*” da “*roupa preta*” e do “*cabelo com franja*” são transmitidas as informações para a constituição da identidade necessária para determinado momento, isto é, “*fases da vida*”.

Então, a adesão a um grupo requer o aprendizado da sua ideologia. Sempre que Orestes revela uma nova identificação, revela o grupo a que pertenceu, o estilo musical e as roupas que deve vestir. Essa regularidade pode ser observada quando o sujeito enuncia que “*já fui punk, curtia Blink 182, Slipknot e Korn, minhas roupas eram bem no estilo punk*”.

Logo em seguida, Orestes enuncia uma profusão de estilos, que a nosso ver, não podem ser compreendidos somente como estilos artísticos musicais, mas como estilos de vida, revelando o caráter mutante do sujeito adolescente pós-moderno (FORBES, 2008b). O enunciado vem precedido de um “*agora*” sinalizando que talvez amanhã as escolhas sejam outras. Então, nesse momento, no momento presente e não outro, “*eu curto mais Black, hip hop, rap nacional, mas também gosto de outros tipos de música, como house music, heavy metal e um pouco de sertanejo universitário*”.

Para finalizar essa parte da análise, argumentamos que os efeitos de sentido presentes nas regularidades discursivas de nossos quatro sujeitos de pesquisa nos levam a afirmar que, no momento contemporâneo, a constituição das subjetividades adolescentes pelos processos identificatórios ocorre pelas vias dos discursos que emergiram da globalização, das novas tecnologias, do crescente papel da mídia e do hiperconsumo. Tais discursos estruturam as famílias de uma forma diferente da época moderna e instituem um pacto social horizontalizado, em que a figura do pai é enfraquecida, ocultada, muitas vezes, barrando a passagem ao simbólico.

Contudo, em nossas análises percebemos que tais discursos se encontram atrelados a outros que entendemos como marcas do desejo. E são esses discursos que serão analisados no próximo item.

2.2 Marcas do desejo: quando o sujeito se coloca como objeto (do desejo) do outro

Neste item, apresentaremos alguns RD de relatos de processos de criação que entendemos como Marcas do desejo. De acordo com a parte teórica do presente trabalho, entendemos o desejo como a falta constitutiva do sujeito, como a entrada na linguagem, como o desejo do desejo, como demanda do outro/Outro e como o final de todo um processo pelo qual o sujeito passa cujo final é a simbolização da autoridade do pai, ou seja, a introdução da lei nas subjetividades.

Como nos ensina Elia (2010), desejar é sempre desejar outra coisa. Tal noção confirma a impossibilidade de satisfação dos desejos. Contudo, o que nos interessa nessa etapa da análise é saber se o sujeito pode encontrar o seu desejo nesse processo, colocando-se como objeto de desejo do outro no processo da escrita.

Então, depois de rastreada a presença do desejo no discurso, buscamos interpretá-lo em relação à criação artística, cujos resultados se apresentam a seguir:

2.2.1 A constituição da subjetividade pela obra de arte

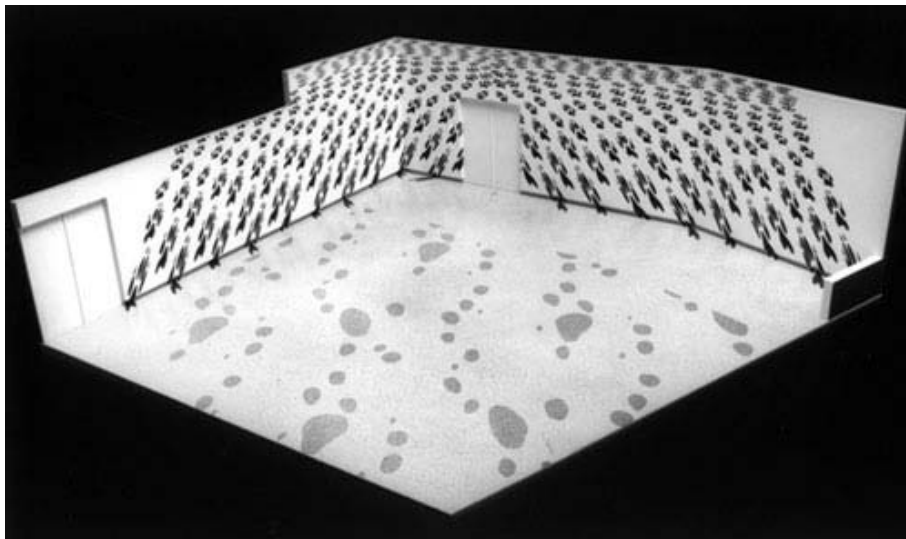
No trecho a seguir, veremos como o sujeito ao relatar o processo criativo, acaba falando de si.

RD9 – ETNA. *Estava pensando em fazer um quadro mas, é muito troxa [sic] agora depois do resumo da Regina Silveira “Gone Wild” tive uma sensação de que a minha obra vai ser totalmente diferente. Estou pensando em fazer no banheiro masculino pelo lado de fora, colocar vários tipos de cartolinas coloridas na parede e desenhar colar partes do corpo humano de jogar tinta e misturar para não ter nada a vê [sic]. Para que o público pense como é o cúmulo do absurdo um desenho tão idiota. Também mostrar como nossas mentes são onuportunos [sic] no fundo ser tosco. Mas com certeza todos vão perguntar para si mesmos o que significa aquilo que estão vendo.*

No trecho acima, podemos perceber de início a preocupação de Etna com a atividade artística que lhe foi proposta através do enunciado “*Estava pensando em fazer um quadro*”. O dizer do sujeito nos leva a refletir que, em algum momento de sua vida, parou para pensar e planejar algo a longo prazo.

Em seguida, porém, deparamo-nos com a adversidade representada pela conjunção “*mas*” e a conclusão de que sua ideia “*seria muito troxa*”. Segundo o dicionário Aurélio (1989, p.690), a palavra ‘trouxa’ se refere a uma “*peessoa tola, fácil de enganar*”, porém, o efeito de sentido de tal palavra no contexto de produção do discurso de Etna a respeito de um quadro pode suscitar também algo tolo ou sem originalidade, infantil.

Contudo, a conclusão que Etna chega a respeito de sua ideia inicial não é espontânea, mas entendida por nós como resultado de um processo identificatório com a artista plástica “*Regina Silveira*” e sua obra “*Gone Wild*”, representada abaixo:



Gone Wild, 1997, maquete de madeira, 20x71x83cm, Museu de Arte Contemporânea de San Diego, EUA. Foto: João Musa



Detalhe

Então a partir do contato com um resumo sobre o processo de criação da obra acima, o sujeito enunciator revela que *“tive uma sensação de que a minha obra vai ser totalmente diferente.”*

Inferimos que a linha de pensamento adotada por Etna revela uma busca não por apresentar um trabalho para a nota, pois em nenhum momento de seu discurso esta

particularidade é revelada, mas uma busca por “*ser totalmente diferente,*” ou afirmar a sua diferença no processo de construção do trabalho escolar.

É nesse sentido que o sujeito enunciador se identifica com “*Regina Silveira,*” “artista multimídia, gravadora, pintora, professora” de acordo com a enciclopédia de biografias de artistas do site Instituto Cultural Itaú. O referido site informa que a poética da artista é influenciada por Iberê Camargo (1914-1994) e Marcel Duchamp (1887-1968). Os temas desenvolvidos em seus trabalhos refletem:

A questão da dilaceração do indivíduo na sociedade contemporânea [...] Várias de suas obras remetem a discussões sociais e políticas, permitindo reflexões sobre o poder, como em *Monumento* (1987) ou *The Saint's Paradox* (1994); sobre a violência, em *Encuentro* (1991); ou sobre o papel social da mulher, como em *Carrinho de Chá* (1986).

Todas as questões, elencadas no trecho acima, desenvolvido pela artista em seu trabalho, dentre outras questões, refletem a filosofia da arte contemporânea que, segundo Bauman (1998, p. 134), não tem nada a ver com a ‘representação’ como nas vanguardas modernistas, ou seja, “ela já não admite que a verdade que precisa ser captada pela obra de arte se ache em ocultação ‘exterior’ – na realidade não-artística e pré-artística – esperando ser encontrada e receber expressão artística” (BAUMAN, 1998, p. 134). Em outras palavras, a arte contemporânea não tem a preocupação de revelar a verdade do mundo, mas refletir a vida, somando-se aos seus conteúdos (BAUMAN, 1998, p. 134). Dessa forma, “as imagens não representam, mas simulam” (BAUMAN, 1998, P. 135), criam e portam significados “num mundo notório por ser simultaneamente afortunado e flagelado pela insuficiência e pelo excesso de significados” (BAUMAN, 1998, p. 135).

Assim entendemos a obra de Regina Silveira, uma obra que não se propõe a denunciar a realidade através de sua poética, mas que se soma ao mundo e à polifonia dos signos. Especialmente em “*Gone Wild*”, uma obra que resultou da encomenda de uma instalação para o *hall* de entrada do Museu de Arte Contemporânea de San Diego, Califórnia, Estados Unidos (MARTINS, 1999, apud SUZIGAN, et.al. 2008, p26-27), tal polifonia se evidencia quando a artista relata seu processo criativo.

Então, revela-nos a artista que o piso do hall do museu a fez lembrar as manchas de um cachorro dálmata. Como o *hall* de entrada é um local de passagem, Regina Silveira pensa em levar para o ambiente um animal selvagem que caçasse o cachorro. Ao final de todo um

percurso de pesquisa e experimentações, a artista conclui que o melhor animal seria um coioote porque

um coioote tem toda uma importância e uma presença no lendário americano, e no lendário indígena também. Ele é o enganador, ele é o mágico, o coioote. Ele ao mesmo tempo impregna toda uma literatura. O coioote também, naquela área da fronteira onde está San Diego, é a pessoa que faz os papéis para os mexicanos cruzarem ilegalmente a fronteira. Achei que isto era bastante provocativo pelo fato de ser uma entrada de museu, ser uma passagem (MARTINS, 1999, apud SUZIGAN, et.al. 2008, p. 26-27).

Inferimos que o contato de nosso sujeito de pesquisa com a inserção da artista na cultura americana em virtude da realização da obra “Gone Wild” revelada pelo exposto acima, foi o que a levou a considerar sua primeira hipótese de trabalho como algo “ *muito troxa [sic].*” Tal contato também despertou o desejo de Etna para a realização de algo “ *completamente diferente.*”

Assim sendo, a identificação com a artista Regina Silveira faz com que Etna pense “ *em fazer no banheiro masculino pelo lado de fora, colocar vários tipos de cartolinas coloridas na parede e desenhar colar partes do corpo humano de jogar tinta e misturar para não ter nada a vê [sic].*” Pelo enunciado podemos interpretar que o processo identificatório do sujeito enunciadador proporcionou-lhe maior liberdade de pensamento.

Assim entendemos, porque um quadro é tradicionalmente aceito como símbolo das artes visuais na escola, como discutido em nossa parte teórica. Então, o contato com a artista leva Etna a mudar o seu projeto e executá-lo, mesmo que este não tenha “ *nada a vê [sic],*” com o “ *banheiro masculino*” como espaço de execução e com a opinião dos outros.

Nesse sentido, o sujeito enunciadador nos revela que o que importa é o seu desejo de executar o trabalho, mostrando “ *como nossas mentes são onuportunos [sic] no fundo ser tosco*”. Tal enunciado, nos chama a atenção pela presença das palavras “ *onuportunos*” que lembra ‘inoportuno’ e a palavra “ *tosco*”.

Se recorrermos ao dicionário, veremos que o significado da palavra ‘inoportuno’ pelo dicionário Aurélio (1989, p. 390) é ‘intempestivo’, ou seja, imprevisto, imprevisível e “ *tosco*” é algo que existe “ *tal como veio da natureza, não lapidado nem polido; grosseiro; rude; sem instrução*” (HOLANDA, 1989, p. 678).

Tais palavras, porém, são empregadas como adjetivos à “*nossas mentes*” e não à minha mente o que nos leva a pensar que Etna generaliza a outras pessoas além dela própria as qualidades de imprevisíveis, rudes e grosseiras. Inferimos que tais pessoas são aquelas que comporão o seu “*público*” e somente poderão ser encontradas no contexto de produção de seu trabalho, ou seja, no contexto escolar.

Então, é esse “*público*” que nosso sujeito de pesquisa deseja que “*pense como é o cúmulo do absurdo um desenho tão idiota.*” Mas, o público não entenderia seu trabalho como “*o cúmulo do absurdo um desenho tão idiota*” por ser rude e grosseiro ou por não entender que a mente de sua autora é imprevisível? Eis a provocação de Etna que “*com certeza*” fará com que todos perguntem e reflitam sobre “*o que significa aquilo que estão vendo.*”

Entendemos, portanto, que o trecho destacado do discurso de Etna nos revela um percurso criador que se caracterizou por uma busca que não se deu no nível da consciência. Interpretamos tal busca como um desejo de se mostrar ao outro, de se fazer compreender e ao mesmo tempo de tentar entender quem é esse outro, o “*público*” que veria seu trabalho.

O discurso do querer se mostrar e ao mesmo tempo interpretar o outro por meio de uma descoberta atrelada à identificação com um artista está presente também no discurso de Eco como veremos em seguida:

RD10 – ECO. *Nesta obra de arte que iremos realizar neste bimestre quero mostrar a melhor expressão do que sinto ao pintar quem sou e o que realmente está em minha volta. Como expressar através de uma arte o que a [sic] dentro de mim ou o que me incomoda nas outras pessoas. O que devo fazer eu ainda não sei mas vou me inspirar nas obras de Cildo Meireles. Eu não quero mostrar apenas um desenho eu quero usar o desenho como um objeto que mostre como sou e o que sou ou o que quero ser. Pra mim a arte é a expressão dos sentimentos mais ocultos.*

Iniciamos a análise do recorte acima lembrando as palavras de Bauman (1998) que revelam que a arte pós-moderna é uma arte de desconstrução dos significados. A isso o autor atribui sua força subversiva, ou seja, em expor a “*polifonia e a infinidade de possibilidades*” (BAUMAN, 1998, p. 136) presentes nas regras dos consensos que viveram e continuam a viver (BAUMAN, 1998, p. 136).

Acreditamos que é esse espírito de subversão que leva Eco a registrar em seu diário o desejo de “*mostrar a melhor expressão do que sinto ao pintar quem sou e o que realmente está em minha volta*”. No enunciado de nosso sujeito de pesquisa, encontramos duas formas de expressão que classificamos como emergência do desejo. Num primeiro momento, o sujeito enunciador pretende, ao “*pintar quem sou*”, ‘saber’ “*quem sou*” e num segundo momento denunciar “*o que realmente está em minha volta*”.

Dado o contexto de produção do trabalho, entendemos que aquilo que está “*em minha volta,*” no contexto escolar, de certa forma, é motivo de descontentamento. Nesse caso, inferimos que Eco entende que o trabalho de arte pode ser um veículo de expressão daquilo “*que a [sic] dentro de mim*” e ao mesmo tempo revelador do “*que me incomoda nas outras pessoas*”.

Assim sendo, na busca pela realização do seu desejo, assim como Etna, Eco passa por um processo de identificação ao se “*inspirar nas obras de Cildo Meireles,*” um artista brasileiro nascido em 1948. Nosso sujeito de pesquisa se refere especificamente a suas *inserções em circuitos ideológicos* representado abaixo:



Cildo Meireles. *Inserções em circuitos ideológicos: projeto coca-cola*, 1970



Detalhe

Os debates centrais das obras de Cildo Meireles é a “relação que temos com o que está ao nosso redor” (FARTHING, 2009, p. 566). A obra mais polêmica e que revela um forte caráter político são as Inserções em Circuitos Ideológicos: Projeto Coca-Cola de 1970. Nessa obra, o artista questiona a distribuição da bebida coca-cola, “os significados por ela veiculados e sua onipresença econômica e cultural” (FERVENZA, 2005, p. 96).

Então, o artista passa a se concentrar no circuito pelo qual a bebida passa “na venda, no consumo da bebida e na devolução da embalagem”, que se inseria num circuito, explicado por Fervenza (2005, p. 96) da seguinte maneira:

A embalagem saía da indústria para o distribuidor, do distribuidor para o consumidor e depois, num movimento inverso, este último a devolvia ao distribuidor, que a fazia retornar à indústria para ser de novo reutilizada. O artista percebe que pode inserir nesse sistema outras informações as quais seriam veiculadas pelo próprio circuito. Quer dizer, utilizar o próprio sistema de distribuição como veículo de outras proposições que o abram à percepção e à outra crítica. [...] Cildo utilizava, aqui, decalques sobre a garrafa, impressos com tinta branca vitrificada, onde se lia, além do título do projeto, a seguinte proposta: “Gravar nas garrafas, opiniões críticas e devolvê-las à circulação”. Embaixo viam-se as iniciais C.M. e a data. Quando a garrafa está vazia não se percebe o texto, que só aparece contra o fundo escuro da bebida.

Entendemos que para Cildo Meireles, a arte não é entendida somente como uma mercadoria ou um objeto que deve ser confeccionado para o deleite de um público, mas como um veículo, que de uma forma ou outra, leve as pessoas a refletirem sobre o real da vida, ou seja, “não mais trabalhar com a metáfora da pólvora – trabalhar com a pólvora mesmo” (MEIRELES, 1981, p. 24, apud FERVENZA, 2005, p. 97).

É nesse sentido que interpretamos os enunciados de Eco e o seu desejo de “*não quero mostrar apenas um desenho eu quero usar o desenho como um objeto que mostre como sou e o que sou ou o que quero ser*”, e então fazer as pessoas refletirem sobre aquilo que “*pra mim a arte é a expressão dos sentimentos mais ocultos*”.

Portanto, o desejo de Eco transcende a atividade proposta em sala de aula, a partir do momento em que procurou buscar através do objeto de arte que viria a produzir uma maneira de se revelar ao mundo e a si própria, mesmo nos limites daquilo permitido pela consciência e pela prática da escrita de si, denunciando seu descontentamento com aquilo que a cerca.

O mesmo caráter de denúncia pode ser encontrado no discurso de Diana, como veremos a seguir:

RD11 – DIANA. *Mas também tem outra coisa que me incomoda, principalmente no recreio todo mundo pega comida e depois simplismente [sic] joga no lixo tem tantas pessoas que não tem o que comer e outras pessoas que até joga fora, que mundo afinal é esse? Acontece, que tem algumas perguntas que nós não temos respostas. Enfim não desperdice comida e de valor nas suas coisas pois tem poucas pessoas que não tem metade do que você não se importa.*

Logo de início, pode-se perceber que Diana utiliza o espaço da aula que lhe foi concedido para elaborar um trabalho de arte com a finalidade de denunciar algo que não lhe agrada no ambiente da escola, ou seja, “*no recreio todo mundo pega comida e depois simplismente [sic] joga no lixo*”.

O que nos chama a atenção na denúncia de Diana é a forma com que se preocupa com o outro a partir da observação de uma realidade e das atitudes das “*outras pessoas*” em relação ao desperdício da comida que é fornecida gratuitamente pela escola. Notamos por parte do sujeito enunciativo um engajamento em discursos muito diferentes daqueles os quais preferiu no início de seu percurso criador ao refletir sobre os fatos que mudariam radicalmente a sua vida.

Nesse sentido há um deslocamento no pensamento de Diana que vai do luxo dos shoppings e das baladas e do narcisismo com que se coloca nesses ambientes, tão glorificados pela mídia e pelas celebridades, ao lixo e a uma preocupação com o bem-estar não somente de si própria, mas do “*mundo*”.

Então, a partir da observação de que há um desperdício de comida, interpretamos que Diana inicia um processo de questionamento de sua realidade por meio da construção de um objeto de arte revelando-nos um posicionamento subjetivo muito próximo do sujeito da Modernidade, um sujeito desejanter, estruturado verticalmente. Tal particularidade pode ser compreendida a partir do momento em que afirma que “*tem tantas pessoas que não tem o que comer e outras pessoas que até joga fora, que mundo afinal é esse?*”

Inferimos a partir do enunciado acima, que Diana busca uma reflexão no sentido de tentar encontrar uma resposta ao desperdício observado, pois precisa representá-lo imageticamente. Porém, diante da impossibilidade de encontrar uma resposta, afirma em seu relato de processo “*que tem algumas perguntas que nós não temos respostas*”, por isso, resolve oferecer ao leitor um conselho, que aponta para uma repetição daqueles proferidos por pais e professores em relação não somente ao desperdício de comida, mas, em relação ao valor que devemos dar aos bens materiais que conquistamos com nosso trabalho. Então, é a partir do trabalho e do planejamento em longo prazo que aprendemos a “*não [desperdiçar] comida e [dar] valor nas [nossas] coisas pois tem poucas pessoas que não tem metade do que você não se importa*”

Portanto, nos encontramos diante de um sujeito mutante, que nesse momento é desejo, fruto desse momento de transição da Modernidade para a Pós-modernidade. É nesse tempo histórico de transição que nosso sujeito de pesquisa encontra os instrumentos para realizar a sua criação artística e, a partir desta, refletir sobre os acontecimentos do mundo e as suas verdades impossíveis de serem reveladas, mas que podem ser criadas no gesto daquele que constrói seu trabalho de arte numa relação muito próxima a sua realidade externa.

No universo da criação artística, “uma vez que o artista tenha imaginado um objeto com determinadas características, este transforma-se em um objeto real” (SALLES, 2009, p. 141), a ponto de afetá-lo. Acreditamos que esse afeto por meio da obra construída é efeito de sua capacidade desejanter.

Esse afeto do sujeito por meio da construção de um objeto de arte, pode ser observado também no discurso de Etna, como veremos a seguir:

RD12 – ETNA. *Hoje estou muito brava mas ao mesmo tempo feliz porque vou poder mostrar tudo o que sinto em vez de fazer ou melhor colar cartolina na parede ou picotar cartolina e colar na parede como se [sic] tem nada pra entender. Quero mostrar tudo o que nos temos dentro de nós e tudo o que sentimos. Com papel picado na parede da escola... Minha obra não tem nenhum sentimento é por isso espero que todos pensem “o que será isso”...*

No recorte acima, percebemos, como no discurso de Diana, um desejo que se manifesta por meio da construção de um objeto de arte, ou seja, o criador é afetado pelo processo criativo. De um modo geral, Etna se revela um sujeito ambivalente desde o início. “*Brava e ao mesmo tempo feliz*”, não percebemos uma preocupação do nosso sujeito de pesquisa com aquilo que tradicionalmente os alunos se preocupam, ou seja, as notas, mas um desejo de “*mostrar tudo o que sinto*”.

Inferimos que tal desejo é materializado na instalação que realiza com “*cartolina*” na parede da escola. O gesto aparentemente simples e gratuito de “*colar cartolina na parede ou picotar cartolina e colar na parede*” da escola encontra-se impregnado de efeitos de sentidos. Em primeiro lugar, argumentamos que o contexto de produção, a escola, não pode ser considerado um contexto em que as ações possam acontecer gratuitamente, ou seja, todas as ações realizadas na escola devem ser planejadas e executadas com atenção e zelo. Por isso, consideramos, por parte do sujeito enunciador, a vontade de atingir diretamente tudo o que represente essa atenção e esse zelo exigidos.

Em segundo lugar, acreditamos que o objetivo de tal ação, ou seja, “*picotar cartolina e colar na parede*”, está longe de uma busca em ser compreendida por parte daqueles que a cercam, por isso, seu trabalho é composto de papel picado e colado aleatoriamente, automaticamente como numa erupção e como “*se [sic] tem nada pra entender*”.

Nesse momento, Etna age como uma artista que estabelece um diálogo consigo mesmo, também muito próximo daquilo que nos ensina Foucault (1985) com sua escrita de si. Salles (2009) nos explica que esse diálogo que o artista estabelece consigo mesmo pode ser considerado o primeiro receptor da obra. O que vemos, portanto, no discurso de Etna é um sujeito tentando entender a si mesmo nos limites daquilo que a consciência lhe permite.

Dessa forma, nosso sujeito de pesquisa esconde um desejo de se mostrar ao afirmar que “*quero mostrar tudo o que nos temos dentro de nós e tudo o que sentimos*” e ao mesmo tempo permanecer oculta na afirmação “*minha obra não tem nenhum sentimento*”. Entendemos que ao chegar ao ponto de afirmar que “*tudo o que sentimos*” é que “*não*

[temos] *nenhum sentimento*”, o sujeito pretende ser reconhecido de alguma forma pelo outro que está implícito em sua intenção de colar papel na parede a partir do momento em que afirma “*é por isso espero que todos pensem “o que será isso”...*”

Lembremos também que Etna é a garota que gosta de rock pesado e é reconhecida pelo absurdo, como analisado anteriormente. O seu desejo de se mostrar e ao mesmo tempo parecer oculta culmina, talvez, num outro desejo, o desejo de manter o seu status de reconhecimento pelo outro das ações absurdas que realiza. Nesse sentido, o absurdo pode estar vinculado à gratuidade imaginada pelo sujeito em seu gesto criador que cola papel sem nenhum sentido e explicações num contexto em que as explicações lógicas e racionais ainda são a prioridade.

O trabalho de Etna, portanto, pode não se encontrar dirigido nem à Arte propriamente dita e nem à escola, mas pode estar dirigido a ela mesma e ao seu descontentamento com o mundo numa atitude de auto-afirmação encharcada de sentimentos. Nesse momento, Etna se vale da metáfora como forma de comunicar aquilo que sente, ainda que de forma ambivalente e confusa. Estaríamos diante de um sujeito barrado, com um desejo imenso de substituir o papel por outro material que pudesse deixar marcas mais profundas na escola e no olhar do outro?

Esse desejo de se fazer mostrar e, ao mesmo tempo, ocultar diante do olhar do outro como um mistério a ser decifrado concomitantemente a uma reflexão sobre a própria vida também é relatado no discurso de Orestes. Vejamos:

RD13 – ORESTES. (06/06 – em casa) *Pensei em fazer uma tela sobre minha vida, meus pensamentos. Uma coisa com poucas cores, simples e que deixaria as pessoas que a olhassem refletir sobre o que seria aquilo. (09/06 – em casa) Já sei o que fazer, vou fazer uma tela, uma pintura que diga algo sobre mim. O que fazer? Vou fazer uma tela, um planeta vermelho e preto. Por quê? A idéia é mostrar alguma coisa que possa mostrar meus pensamentos. A cor preta representa minha mente que são pensamentos ruins. A cor vermelha representa pensamentos bons. Eu poderia escolher azul, mas gosto mais de vermelho. Essa pintura deixará as pessoas refletirem sobre o que significa.*

No recorte acima, deparamo-nos com um discurso sobre o objeto de arte que revela o desejo do sujeito de refletir sobre a “*minha vida*”. Assim como em Diana e Etna entendemos

que a partir da escrita o sujeito busca uma reflexão sobre si parecida com aquela realizada pelos *hupomnêmata* revelada pelos estudos de Foucault. Afirmamos ser parecida, na medida em que, não podemos afirmar ao certo que nossos sujeitos de pesquisa desejam construir um saber sobre si, como os gregos do século II. O fato é que, ao elaborar o trabalho artístico, a própria vida e os próprios sentimentos passam a ser um tema em comum.

Dessa forma, a simplicidade da vida de Orestes, revelada nas “poucas cores” contrasta com a realidade do mundo oferecido pela escola, suas regras de obediência e suas disciplinas. Fica claro, portanto, que o mundo organizado da escola precisaria organizar-se de outra forma para pensar o trabalho de Orestes, tão distante das estéticas tradicionais de demonstração de sentimentos, das pinturas “que diga algo sobre mim”.

E finalmente a decisão “*vou fazer uma tela, um planeta vermelho e preto*” com a finalidade de “*mostrar os meus pensamentos*”. Inferimos que o mundo, o “*planeta*” de Orestes não apresenta a confusão que encontramos em Etna ou uma linha de pensamento que vai do luxo ao lixo em Diana; pelo contrário, Orestes está certo daquilo que pretende representar por meio das formas e das cores. Um planeta tem a forma circular e, portanto, reflete um dinamismo interior absorvido da realidade externa, o nosso mundo globalizado.

A justificativa de nosso sujeito de pesquisa em querer representar a própria vida por meio de um planeta é revelar a forma com que “*meus pensamentos*” são estruturados dicotomicamente entre aquilo que classifica como “*pensamentos ruins*” e “*pensamentos bons*”. Então, entendemos que encontramos-nos diante de um sujeito que se revela na dicotomia bem/mal.

Em seguida, Orestes atribui a esses dois pólos uma cor, “*a cor preta representa minha mente que são pensamentos ruins. A cor vermelha representa pensamentos bons*”. Representar pensamentos ou sentimentos com determinadas cores e não outras podem ser consideradas uma construção histórica. O vermelho, por ser uma cor quente e primária, normalmente é associado ao bem-estar e a alegria, haja vista a sua predominância na época do Natal associada ao verde e ao branco.

Contrariamente ao vermelho, o preto em nossa sociedade ocidental encontra-se associado ao que é ruim, talvez porque preto não seja necessariamente uma cor, mas sombra, penumbra, ausência de luz, predominante nos funerais durante muito tempo e nas representações do mal em obras pictóricas e cinematográficas. Talvez, possam ser essas vozes que ecoam na história que influenciaram a mudança de idéia de Orestes ao afirmar que “*poderia escolher azul, mas gosto mais de vermelho*”.

Inferimos que a mudança de idéia em relação a representação do bem, do azul para o vermelho também pode remeter a uma voz que ecoa na história e que também associa o azul ao que é bom, sobretudo se associarmos a cor às imagens cristãs e o seu conteúdo doutrinal representada pela grande maioria dos pintores na história da arte ocidental.

Então, por que vermelho e não azul, se ambas podem representar o bem? Argumentamos que é porque o vermelho está mais ligado a sensualidade, ao feminino e as fortes emoções, mesmo nas pinturas religiosas. Como exemplo dessas fortes emoções, podemos citar a obra “Deposição” de Sandro Botticelli, onde o vermelho atravessa as imagens cortando a obra numa linha vertical. Do mesmo autor, temos o vermelho se destacando em “A Virgem do Magnificat”, mostrando “a sensualidade da beleza feminina e a adolescência dos anjos” (ARGAN, 1999).



Sandro Botticelli, 1495. **Deposição.**

Têmpera sobre madeira, 107x71cm, Museo Poldi Pezzoli, Milano



Sandro Botticelli. **A Virgem do Magnificat**, 1480-81

Têmpera sobre madeira, Uffizi, Florença.

Contrariamente ao vermelho, o azul é o bem representado nos céus e nas águas calmas daqueles que são considerados grandes paisagistas e no manto da Virgem Maria das pinturas religiosas mais tradicionais. Portanto, o azul não se relaciona às tragédias e aos temas dramáticos e, por isso, inferimos que também não constitui num referencial identificatório para o nosso sujeito de pesquisa.

Ao final de sua construção, o discurso de Orestes se aproxima dos demais discursos analisados no que tange ao desejo de que *“as pessoas refletirem sobre o que significa”*. Entendemos que há no enunciado um desejo de se revelar que convoca o espectador para a decifração de um enigma a respeito não somente do que representa o seu *“planeta”*, mas o próprio sujeito em seu contexto de produção que precisa estruturar-se verticalmente e inserir-se no simbólico para atender a uma solicitação de trabalho escolar.

Ao longo de nossas leituras do material coletado, percebemos que as marcas do desejo e as marcas do excesso se faziam presentes num mesmo texto, revelando um sujeito dividido que ora atende ao simbólico e se estrutura verticalmente e ora é excesso e se estrutura horizontalmente. É esse sujeito dividido que passaremos a analisar no item que se segue.

2.3 O Sujeito Entre o Desejo e o Excesso

Vimos nos itens anteriores que os discursos em torno dos processos criativos podem nos revelar marcas do inconsciente, mesmo a partir de um processo de escrita consciente inspirada na escrita de si de Foucault. Assim sendo, pelas reflexões realizadas até o presente momento, evidenciou-se em nosso corpus a coexistência tanto de marcas do desejo como de marcas do excesso, o que impossibilita o sujeito de ser plenamente um sujeito desejante, nos moldes a que a escola almeja.

A seguir, apresentaremos recortes discursivos que apontam para o sujeito dividido entre o desejo e o excesso.

RD14 – ECO. *A escola é como se fosse um lugar de descanso eterno. Quando eu chego na escola faço de tudo para aproveitar o tempo que tenho com meus amigos. É por isso que as vezes eu recebo reclamações. Eu só quero ser feliz. Eu só quero ser diferente como sou e não fazendo tudo que os outros passam. Eu não quero ser diferente magoando e nem deixando ninguém triste eu só quero ser diferente e eu só quero que todos consigam ver um pouco do que sou de verdade. Quando eu discuti com o E. [professor] eu não queria fazer isto, mas fiz porque eu já não aguentava mais pensar e ouvir coisas sem poder fazer nada. Mas na verdade eu não usei aquele momento como um momento de desabafo, eu apenas fiz aquele ato inútil para chamar a atenção [...] Eu não estava sendo eu e nem falando o que eu queria. Mas o importante para mim naquele dia seria poder [...] conseguir me expressar não com meus agressões [sic] mas sem dúvida era o que me importava até ontem.[...] Fazer o que querem [...] as pessoas e não eu. Afinal quem fala menos aprende mais. Enquanto isso continuarei me expressando escrevendo o que penso e sinto. Eu não quero preciso mudar! Nem sempre o que sentimos, pensamos ou fazemos está certo. Eu não estou feliz com minhas atitudes e quero mudar para melhor. Eu quero orgulhar a minha família e principalmente a minha mãe, eu quero nunca mais ficar triste por atos impulsivos [sic] e nem deixar pessoas tristes por causa dos meus erros.*

No recorte acima, Eco inicia fazendo revelações sobre o que a escola representa em sua vida. Para ela, “a escola é como se fosse um lugar de descanso eterno,” um lugar para

descansar, para nada fazer não somente agora, mas durante todo o tempo em que necessite estar dentro da instituição.

Assim sendo, podemos interpretar que o discurso de Eco se distancia daquilo que a escola idealiza como sujeito da educação, isto é, um sujeito que vive apenas o conhecimento, e se sujeita a ser educado através das metodologias ligadas às pré-concepções e aos modelos prévios (MRECH, 2003).

Porém, não é o discurso do sujeito do conhecimento que Eco revela em sua escrita, mas mesmo assim ela sabe de alguma forma que a escola não é um lugar para descansar. E isso ocorre no momento em que enuncia que *“a escola é como se fosse,”* esse lugar sonhado.

Então ao afirmar que a escola é *“como se fosse”* o sujeito enunciador simula uma realidade, entendida por nós, como estratégia de sobrevivência dentro da instituição, que é um local de trabalho, de estudo, de realização de planos, de preparação para o futuro e não para descansar ou *“aproveitar o tempo que tenho com meus amigos”*.

Inferimos que Eco sabe que suas atitudes não são coerentes com a realidade na qual está inserida ao reconhecer que *“por isso que as vezes eu recebo reclamações”*, ou seja, por deixar o excesso aflorar no espaço do desejo. Mrech (2003) nos revela que na contemporaneidade, os sujeitos agem sob um forte impacto emocional sem saber por que. Trata-se, segundo a autora, de um sujeito fragilizado em ato e pensamento.

É isso que pode ser entendido no discurso de nosso sujeito de pesquisa quando justifica desesperadamente suas atitudes afirmando que *“só quero ser feliz.”* e a sua felicidade não está ligada a fazer *“tudo o que os outros passam”*, ou seja, a fazer o que professores (*“outros”*) pedem ou recomendam e que em sua maioria convocam o desejo do sujeito, mas a *“ser diferente como sou,”* um sujeito que pertence à ordem do discurso social contemporâneo da busca pelo prazer e pela felicidade, como nos explicou Birman (2007) em nossa parte teórica, uma sociedade que evita a dor.

Em contrapartida, quando Eco enuncia que *“eu não quero ser diferente magoando e nem deixando ninguém triste eu só quero ser diferente e eu só quero que todos consigam ver um pouco do que sou de verdade,”* nos faz lembrar um sujeito se lamentando, se culpando por ter feito algo errado em relação ao outro. Entendemos que nesse momento, Eco é desejo, pois a alteridade está fortemente presente em seu discurso.

Nesse momento, nosso sujeito de pesquisa se encontra na ambivalência, ou seja, nem desejo, nem excesso, mas algo que acreditamos ainda não poder ser nomeado. Porém, essa confusão gerada entre o desejo e o excesso, pode ser entendida como uma captura:

Nas suas emoções, na sua estrutura de pensamento. Com isto, os fenômenos passam a ser localizados, revelando-se através de fenômenos mais direcionados para os sujeitos tais como: sintomas corporais, desinteresse, apatia, descaso, desconsideração, etc. por parte dos participantes da escola (MRECH, 2003, p. 37).

Pelo exposto acima, entendemos que Eco se mostra absorvida pela ambivalência dado o contexto de produção do seu discurso. Inferimos a partir disso, que nosso sujeito de pesquisa não se revela nem um sujeito da cultura e nem um sujeito da educação. Para Freud, nos explica Mrech (2003), os sujeitos não se encontram na cultura de qualquer forma. Há sempre um conflito, um mal-estar, algo que não anda muitas vezes acompanhado de sintomas sociais que interferem nos modos de funcionamento do sujeito.

Para ilustrar o mal-estar, Freud fala em inibição, tanto alimentícia quanto de pensamento. “Da mesma forma que a anoréxica não come, o sujeito em estado de anorexia escolar despenderá toda a sua energia para nada saber” (MRECH, 2003, p. 41), um saber fortemente vinculado a demanda do Outro, seja pelo “‘coma’ ou ‘aprenda’” (MRECH, 2003, p. 41).

Então, o que percebemos no discurso de Eco é um desejo de saber abandonado em nome de um “*só quero ser feliz*” e acrescentamos, de exercitar aquilo que a sociedade do espetáculo impõe, ou seja, a *performance*, como um imperativo de sobrevivência.

Porém, a escola não valoriza a *performance*, o espetáculo, o consumismo, valoriza o desejo e Eco mostra em seu discurso a sua impossibilidade de ser plenamente desejante, de se fazer objeto de desejo da escola. Isso ocorre, segundo Mrech (2003, p.41), porque os sujeitos não conseguem se adequar à lógica do controle ainda imposta pela escola, ou seja, o sujeito pode querer, mas não conseguir (MRECH, 2003, p. 37).

Em seguida, Eco continua trilhando um caminho de desejo, revelando a sua discussão com o professor. Apesar de dizer que “*não queria fazer isto,*” nosso sujeito de pesquisa se coloca na ação como vítima alegando que seus “*atos [foram] impulsivos (sic)*” e porque “*já não agüentava mais pensar e ouvir coisas sem poder fazer nada,*” o que nos leva a pensar que nesse momento, o sujeito reprimia o desejo de falar.

Eco nos revela, em sua escrita, uma reflexão sobre si a partir do momento em que admite que só pretendia “*chamar a atenção,*” e para cometer “*aquele ato inútil*”, precisou encarnar um personagem, ou seja, “*não estava sendo eu e nem falando o que eu queria,*” isto é, quem é Eco naquele momento? Reflexão ou impulso? Desejo ou excesso?

Em meio à indefinição do sujeito, interpretamos que aquilo que nosso sujeito de pesquisa busca com suas atitudes é a eliminação das barreiras que a impedem de “*aproveitar o tempo que tenho com meus amigos*”.

Sobre a atitude de Eco, Mello (2004, p. 59) nos revela que os atos transgressivos dos adolescentes conquistam o direito de “singularizar o próprio pensamento”, ou seja, através de uma vivência são adquiridos valores de experiência, no caso de Eco, o “*importante para mim naquele dia*” era “*poder [...] conseguir me expressar,*” dizer o que penso da escola e de suas regras, embora, saiba de alguma forma que a expressão de suas ideias não surtiriam efeitos sobre o sistema no qual se insere.

Então, inferimos que diante da impossibilidade de vencer uma batalha contra o professor e as regras da escola, Eco passa a desistir de falar ou de se “*expressar*” ao enunciar que “*sem dúvida [me expressar] era o que me importava até ontem.*” Assim sendo, tal desistência, que se encontra fortemente ligada ao silêncio e à obediência são incorporados nas ações de nosso sujeito de pesquisa como uma forma de vencer uma batalha dentro da instituição.

Inferimos que há nesse momento um deslocamento subjetivo, em que o desejo começa a emergir, ao optar por se calar e “*fazer o que querem [...] as pessoas e não eu [obediência]. Afinal quem fala menos aprende mais*”.

Então, a conclusão a que chega o sujeito ao enunciar que “*quem fala menos aprende mais*” pode ser entendida como um momento de reflexão do sujeito sobre si mesmo e seus excessos, como algo que não condiz com a realidade escolar na qual está inserida. O sujeito enunciator necessita, de agora em diante, agir para se tornar outra pessoa, uma pessoa quieta, condizente com o modelo de aluno que é tradicionalmente aceito na escola como um regime de verdade.

Tal modelo, ou seja, o modelo do aluno quieto, passivo é um modelo construído pelo sistema escolar, que concebe o sujeito-aluno como um ser imutável no tempo e no espaço, sem levar em consideração a interferência da cultura (MRECH, 2003).

Inferimos que é exatamente no modelo de aluno descrito pela autora que Eco começa a tentar se enquadrar ao renunciar à sua necessidade de se expressar em prol de “*fazer o que querem [...] as pessoas e não eu*”, ou seja, o sujeito aprende que no contexto escolar, entendido por nós como atemporal, a obediência é fundamental.

Então, é pela obediência que Eco vê a possibilidade de se fazer objeto do outro, isto é, ao colocar em primeiro plano “*as pessoas e não eu,*” pessoas a quem deve obedecer sem “*me*

expressar [contestar] [...] afinal quem fala menos aprende mais.” Argumentamos que nesse momento Eco passa a adotar uma postura desejante.

Acreditamos haver a possibilidade de tal deslocamento subjetivo ter ocorrido a partir da escrita de si realizada em seu DC, pois como discutido em nossa parte teórica, a escrita pode ser uma forma de reelaborar os já-ditos com a finalidade da constituição de si. E é nesse sentido que interpretamos que a partir do momento em que o sujeito vai se “*expressando escrevendo o que penso e sinto,*” o sujeito olha para si em relação a um contexto e afirma que “*eu não quero preciso mudar!*” então, apesar de “*eu não quero*”, Eco enuncia que “*preciso mudar*”, em virtude de todo um contexto escolar que não admite comportamentos como os dela.

Podemos interpretar que a postura de Eco começa a mudar também em relação ao outro ao enunciar que “*nem sempre o que sentimos, pensamos ou fazemos está certo*”, portanto, o que o sujeito nos revela não é uma concepção de outro como um rival, um competidor, mas um outro que poderá contribuir com aquilo que o sujeito entende como “*certo*” em relação a seus pensamentos e sentimentos.

Assim sendo, com a escrita de si em seu DC, o nosso sujeito de pesquisa passa a se olhar em relação a esse outro (escola) e as atitudes que tomava naquele contexto, que de certa forma, o fazia infeliz. É essa reflexão sobre si que a faz enunciar do interior de um jogo de sobrevivência, que “*eu não estou feliz com minhas atitudes e quero mudar para melhor*”.

Contudo, ao afirmar “*para melhor*” o sujeito desqualifica suas atitudes anteriores encaradas como formas de expressão e que são depreciadas por ela e pelo outro. A partir do momento em que deseja “*nunca mais ficar triste por atos impulsivos [sic] e nem deixar pessoas tristes por causa dos meus erros*”, Eco se posiciona no discurso como objeto de desejo do outro e traça não somente objetivos em relação à escola, mas também em relação a um desejo de “*orgulhar a minha família e principalmente a minha mãe*”.

Finalmente argumentamos que os discursos analisados até aqui suscitou-nos questionamentos acerca de seus limites, pois, segundo Tessler (2002, p. 79), existe na arte uma espécie de coeficiente artístico no desejo de ser e não ser visto por meio da obra, algo como um jogo entre artista e espectador. “Assim, acentua-se a diferença entre intenção e a realização do trabalho. [...] O artista não pode ter consciência da diversidade de olhares, e consequentemente, das ‘falhas’ que a sua intenção vem a sofrer” (TESSLER, 2002, p. 79). Por isso, a autora afirma a falta de algo que possa dizer realmente aquilo que o artista não pode expressar integralmente.

Nesse sentido a reflexão sobre um possível elo de ligação entre o discurso verbal sobre o objeto de arte e o objeto concreto é o que pretendemos discutir em seguida. Em outras palavras, pretendemos analisar os objetos produzidos com a finalidade de tentar compreender a relação da arte com esse sujeito que postulamos dividido.

RD15



Orestes. **Sem título**. 2010. Óleo sobre tela, 30X20.

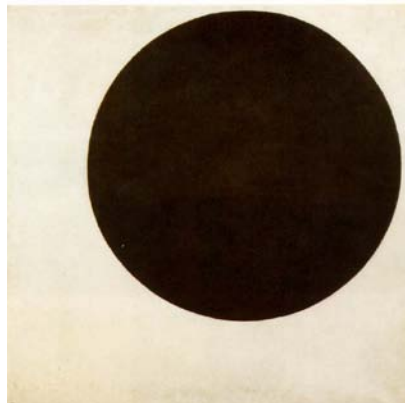
Em seu trabalho artístico, Orestes opta pela realização de uma pintura em tela, como a grande maioria de nossos sujeitos de pesquisa. Porém, o que chama a atenção no trabalho acima é a forma como o sujeito se coloca no trabalho tornando-o único a ponto de ultrapassar em conteúdo aquilo que ele mesmo relata em seu processo de criação. Tentaremos analisar, portanto, esses pontos de ultrapassagem que podem nos dizer quais as relações entre a pintura e o sujeito que a produziu sem a intenção de explicá-la, mas de fazer emergir as vozes que a constituiu num dado momento da produção.

Como discutido em nossa parte teórica, acreditamos que todo trabalho de arte é autobiográfico, porém a análise de trabalhos artísticos ou sua leitura não pode ser realizada por meio de um sistema coerente como o sistema da escrita, pois “o código que nos habilita a ler uma imagem, conquanto impregnado por nossos conhecimentos anteriores, é criado após a imagem se constituir – de um modo muito semelhante àquele com que criamos ou

imaginamos significados para o mundo à nossa volta” (MANGUEL, 2001, p. 32). Portanto, são os efeitos dos afetos de uma possível sujeição de Orestes ao mundo que o cerca que a pintura acima pode ser analisada.

De início, inferimos que não é necessária uma observação atenta do trabalho para que o nosso olhar, imediatamente, se dirija ao canto inferior direito no qual está localizada uma esfera.

A esfera é um símbolo de dinamismo e movimento característicos de diferentes épocas na história da arte. Especificamente em movimentos de vanguarda internacional, sobretudo nas pinturas de Kasimir Malevich (1878-1935) os círculos estavam presentes isoladamente como símbolo da decadência do mundo objetivo (ARGAN, 1992). Na atualidade, os círculos concêntricos predominantes nas obras de Beatriz Milhères, lembram os grafismos da pintura corporal e da cerâmica indígena, como nos apontam as imagens a seguir:



Kasimir Malevich. **Círculo preto**. 1920. Óleo sobre tela.



Pintura corporal Kadiwéu.



Beatriz Milhães. **Sem título.** Sem data.

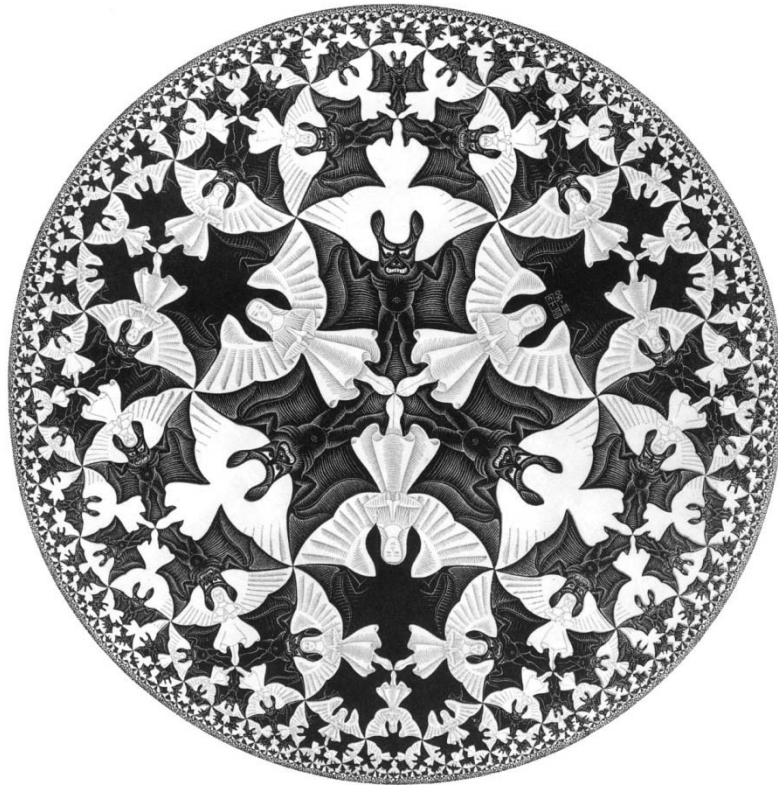


Cerâmica Kadiwéu

Porém, a mesma relação não pode ser estabelecida com a pintura de Orestes. O círculo representado por nosso sujeito de pesquisa é estático e pesado, mais próximo da pintura de Melevich por representar um dinamismo não-objetivo. Inferimos que a preocupação do sujeito foi realmente o de se revelar na dicotomia bem/mal como descrito pelo próprio sujeito e também nas dicotomias do feminino/masculino e do racional/intuitivo expressas na cultura chinesa do duplo, o Yin/Yang em que “o yin corresponde a tudo o que é contrátil, receptivo e conservador, ao passo que o yang implica tudo o que é expansivo, agressivo e exigente” (CAPRA, 2001, p. 33).

Então no interior da esfera, todo o movimento está concentrado como formas abstratas pretas que voam como fantasmas sobre um fundo vermelho e evocam o duplo do sujeito. Porém, ao mesmo tempo em que voam e se movimentam, as figuras, curiosamente, contribuem ainda mais com o peso do círculo que quase irrompe o espaço da tela.

A título de comparação, a pintura de Maurits Cornelis Escher (1898-1972), um artista das formas paradoxais e entrecruzadas pode ser usado em relação à pintura de Orestes, no sentido de que o duplo bem/mal, desejo/excesso são impossíveis de serem dissociados dos sujeitos, mas podem coexistir equilibrados pelos discursos da cultura que os constitui.



M. C. Escher. **Anjos e demônios**. Sem data.

Contudo, não podemos deixar de nos reportar ao espaço em branco deixado pelo nosso sujeito de pesquisa. Em seu D.C, Orestes não se reporta a esse espaço e nem deixa pistas sobre o porquê ele foi renegado. Inferimos, portanto, que houve uma preocupação maior do sujeito em se representar por meio da esfera estática com formas internas fantasmagóricas e duplas que se encaixam.

Entendemos, que o espaço em branco é um espaço que precisa ser preenchido, talvez por um outro ausente ou pelo sentido que não encontra no espaço de produção da atividade ou até mesmo na própria atividade que convocou o desejo do adolescente pintor.

No caso de Orestes, as formas, as cores analisadas no RD13 e o conteúdo de sua produção, dizem mais sobre o sujeito do que as suas próprias palavras que não se reportam ao vazio, até porque acreditamos se tratar de um sujeito que não atende inteiramente ao simbólico.

O fato de não atender inteiramente ao simbólico, portanto, nas palavras e na composição da imagem sobre si mesmo é o fato que liga o discurso do processo e a produção artística, ou seja, aquilo que falta na produção é a impossibilidade ou a dificuldade de apresentar imagetivamente para além do círculo e de si mesmo, aquilo que lhe falta.

A impossibilidade e a dificuldade de atender ao simbólico e de preencher a lacuna entre a produção artística e a intenção é algo que se encontra presente no vazio da produção de Orestes e também podem ser analisada na produção de Etna que se segue.

RD16



Etna. **Sem título.** 2010. Instalação. 2.0m X 1.5m. Cartolina colorida, fita adesiva.

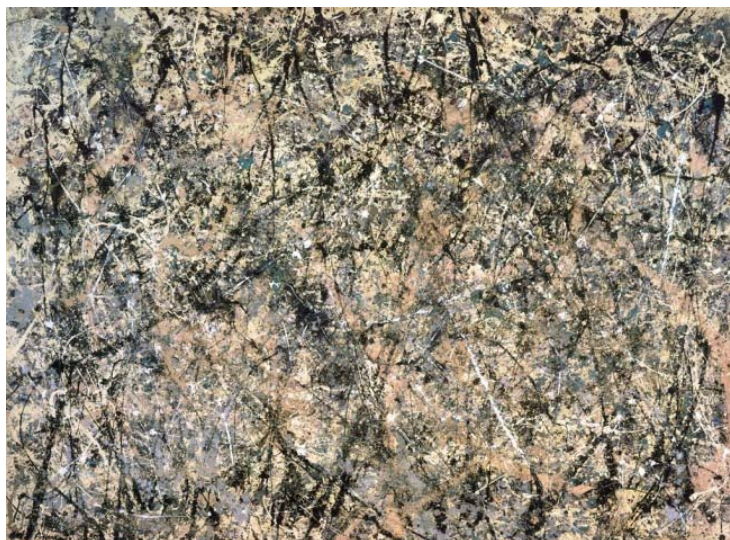
Enquanto arte do espaço, a instalação é uma linguagem artística que, possui como característica principal o caráter híbrido tanto na técnica quanto no tema. Tal característica contribui ainda mais para enriquecer a forma/conteúdo e convocar a nossa capacidade reflexiva. Sendo uma modalidade da arte contemporânea, as instalações permitem infinitas explorações de ideias ao propor que o público entre no espaço expositivo sem noção nenhuma daquilo que verá e ao sair tenha aprendido algo.

Então, em virtude da complexidade da produção de uma instalação, esta não faz parte dos interesses da maioria dos adolescentes em ambiente escolar e esse fato é o que nos chama a atenção em primeiro lugar em relação à produção artística apresentada por Etna ao final de seu percurso como adolescente artista na escola, ou seja, a decisão de abandonar um projeto pictórico tradicional e materializar seus pensamentos sobre si mesma e o mundo numa instalação.

Contudo, inferimos que a escolha do espaço, ou seja, o biombo do banheiro masculino se deu em virtude de ser um espaço de destaque na escola e de grande circulação de pessoas. Por isso, acreditamos que a principal intenção de Etna é se fazer notar pela ousadia.

Em primeiro lugar, o espaço é pensado como uma enorme tela em que uma pintura poderia ser feita, porém, diante da impossibilidade de pintar com tinta a parede da escola e ser advertida, a adolescente artista busca outras soluções em materiais de fácil acesso e que não comprometeriam o prédio escolar. Assim sendo, o papel é rasgado com as mãos e aplicado aleatoriamente na parede como numa erupção, onde os sentimentos afloram catarticamente.

A atitude de colar papel rasgado com as mãos, sem o zelo, o capricho e o planejamento tradicionalmente exigidos num trabalho escolar, faz lembrar as pinturas de Jackson Pollock (1912-1956), um americano precursor da pintura de ação e rotulado como louco por não se encaixar nos padrões da arte européia em vigor no mundo no final da década de 1940.



Jackson Pollock. **Quadro nº1**. 1950.



Pollock em seu ateliê.

Segundo Gombrich (1995) a pintura de ação ou expressionismo abstrato é uma modalidade de pintura em que o artista precisa ceder aos impulsos espontâneos por meio de uma execução rápida. Por isso, explica-nos o autor, as ações “não devem ser premeditadas; pelo contrário, devem assemelhar-se a um impulso espontâneo”.

Portanto, comparamos a atitude de Etna de colar papel na parece aleatoriamente com a pintura de ação. Assim sendo, inferimos que Etna não teve a preocupação de planejar a disposição das cores dos pedaços de papel que colou. Naquele momento, a adolescente artista apenas preocupa-se em preencher um espaço vazio, ao contrário de Orestes que o renegou.

Após o ato da colagem o que temos é uma composição pesada pela organização das cores. Quando focamos nosso olhar no todo da composição, inevitavelmente nos fixamos no fundo preto que transmite uma sensação de que as outras cores emergem do vazio, de um espaço, um vácuo.

A abstração da produção remete à subjetividade da adolescente artista que deixa aflorar sentimentos reprimidos e confusos na tentativa de atender a uma solicitação de trabalho escolar que convoca o planejamento antecipado e o seu desejo. Assim sendo, aprendemos com a instalação de Etna que, muitas vezes, teremos em sala de aula, o adolescente que nos responderá a uma solicitação de atividade que convoca o desejo, o ato, a abstração e um enigma a ser decifrado, impossibilitando ou dificultando um encontro real entre o desejo e o excesso cujas palavras, cada vez mais, encontram limites para descrever ou compreender.

2.3 Conclusão

Neste capítulo, acreditamos poder, através das análises de alguns RD, aprender um pouco mais sobre a emergência de subjetividades adolescentes e os modos como estas se apresentam no espaço institucionalizado da escola.

Consideramos, em primeiro lugar, o forte engajamento dos adolescentes nos discursos da sociedade do excesso que é a do nosso presente e em virtude desta, a emergência das dificuldades ou impossibilidades de atender ao simbólico. Em nossa sociedade, os ideais de vida e os valores da Modernidade se transformaram radicalmente instaurando novos padrões

de comportamento e uma nova ética ligada ao consumo e ao espetáculo, ocasionando a emergência de uma sociedade em que as relações se estabelecem horizontalmente.

Tais valores ocupam uma posição hegemônica entre os sujeitos a ponto de acarretarem mudanças nos mecanismos psíquicos relativos às formas de lidar com a falta constitutiva como um todo.

Em virtude disso, o sujeito-adolescente, na contemporaneidade, passa a viver em um estado-limite como nos explica Coutinho (2004). “O sujeito em estado-limite [...] é aquele que se vê frequentemente diante de uma experiência traumática, na medida em que não dispõe de meios psíquicos para transformá-la em fantasia, restando-lhe somente o ato e a inquietude como recursos” (COUTINHO, 2004, p. 112).

Contudo, foram esses aspectos ligados ao ato e à inquietude que pudemos perceber em nossa primeira parte da análise dedicada às marcas do excesso. Em todos os discursos de nossos sujeitos de pesquisa, portanto, há o excesso, que emerge da necessidade em possuir o objeto do desejo (mercadoria) e posteriormente vai ganhando a forma de uma ética que é transferida para o campo da família, do corpo e das identificações.

Outro aspecto que merece destaque em todos os discursos do excesso é a fluência e a naturalidade com que a ética descrita acima é relatada pelos adolescentes nas partes iniciais dos DC, ou seja, quando os adolescentes falam de si por meio da escrita. Assim sendo, os excessos emergem com uma fluência e uma naturalidade que, a nosso ver, só pode ser alcançada, por um sujeito fruto de uma construção social que é irreversível, do ponto de vista dos autores estudados.

Porém, quando os relatos passam a tratar da obrigatoriedade em entregar um trabalho de arte em longo prazo, os discursos mudam e passam a serem constituídos, pelo menos em parte, de desejo. Reiteramos que em nossa pesquisa, a atividade artística representou a escola, as normas e as regras disciplinares que ainda se fazem presentes. Então, consideramos que o desejo emerge justamente quando o adolescente tenta se apropriar de tais discursos, considerados no âmbito desse texto, como discursos desejantes.

Dessa forma, acreditamos que nossos sujeitos de pesquisa são sujeitos divididos entre duas posições subjetivas: o excesso que os constitui e o desejo como um discurso que precisam se apropriar como uma forma de sobreviver dentro da instituição escolar, mesmo não dispondo de meios psíquicos para a transformação do excesso em desejo, como nos ensina Coutinho (2004).

Assim sendo, o que mais chama a atenção, em nossas análises, é um forte engajamento dos sujeitos de pesquisa nos discursos modernos da Arte como expressão de sentimentos

apesar do nosso foco estar na maior parte do tempo ligado à estética contemporânea que em muito se distancia do ideal da expressão.

Sobre a Arte contemporânea, nos explica Bauman (1998, p. 136) que o seu significado:

Pode-se dizer, é estimular o processo de elaboração do significado e defendê-lo contra o perigo de, algum dia, se desgastar até uma parada; alertar para a inerente polifonia do significado e para a complexidade de toda interpretação; agir como uma espécie de anticongelante intelectual e emocional, que previna a solidificação de qualquer invenção a meio caminho para um cânone gelado que detenha o fluxo de possibilidades. Em vez de reafirmar a realidade como um cemitério de possibilidades não provadas, a arte pós-moderna traz para o espaço aberto o perene inacabamento dos significados.

Em outras palavras, a arte hoje implica em processo, elaboração, movimento do pensamento e consideração das possibilidades de problematização e invenção de si no mundo, assim como ensinou-nos Foucault e seus estudos sobre o cuidado de si. E foram dessas possibilidades que nossos sujeitos de pesquisa se distanciaram e se limitaram a um colocar para fora aquilo que sentiam como num processo terapêutico.

Então, no decorrer desse processo, percebemos uma espécie de transição que se inicia com o excesso e caminha para o desejo, porém, um desejo empobrecido, como nos explicou Sathler (2008). O que chama a atenção nos discursos dos adolescentes em nossas análises, é que essa transição é mediada por um mal-estar, que a nosso ver, é instaurado pelo discurso desejante da instituição e que fracassa ao tentar levar o adolescente a transcender as fronteiras do excesso. Nesse sentido, o que temos são adolescentes que vivem na fronteira entre o excesso e o desejo, ou em estado-limite.

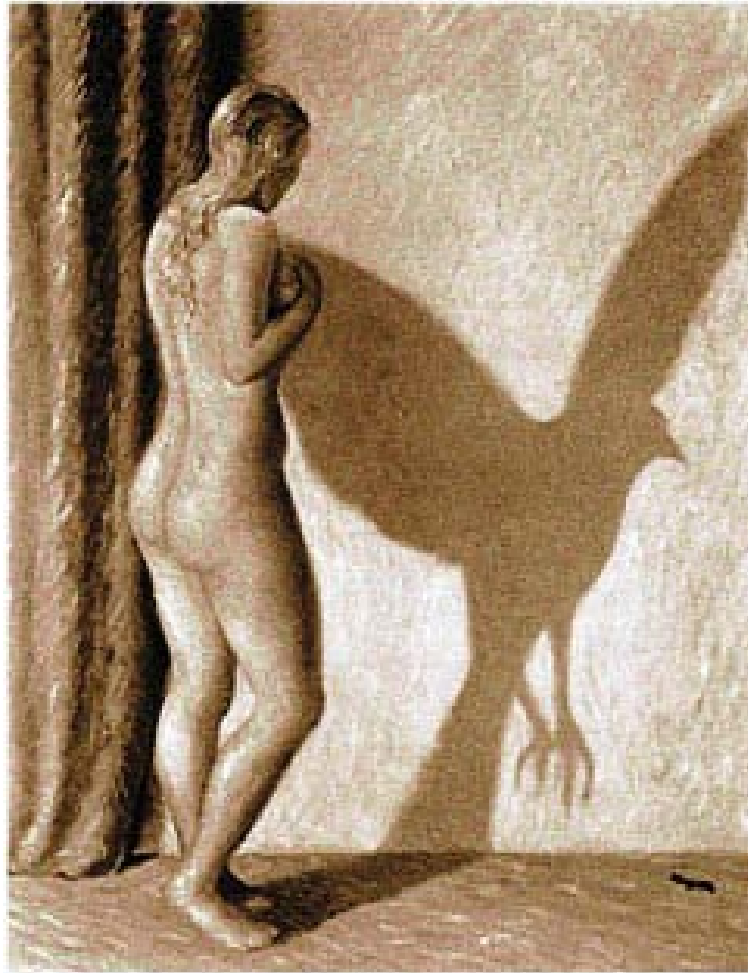
Dessa forma, percebemos que o mal-estar adolescente pode se apresentar de duas maneiras: a primeira é a tentativa de apropriação dos discursos desejantes da escola, onde o resultado é a emergência do desejo empobrecido. A segunda é o fracasso na tentativa de apropriação desses discursos, onde o resultado é o menosprezo e o desinteresse pelo saber orientado.

Consideramos temporariamente, que nos encontramos diante de sujeitos ambivalentes, sujeitos que são construídos na dicotomia excesso/desejo, cultura pós-moderna/cultura

moderna. Essa particularidade evidenciada nos discursos de nossos sujeitos de pesquisa, de certa forma, impede que a escola possa operar com o aluno que foi idealizado pela educação moderna, ou seja, o sujeito desejante.

Aprendemos com Birman(2007) que os destinos dos desejos é o corpo e não os planos para o futuro. Diante dessas considerações, deixamos em aberto nossa discussão a partir da proposta da seguinte questão: O excesso na escola é algo para se combater?

CONSIDERAÇÕES FINAIS



René Magritte, “*Le Principe d’Incertitude*” (1944 — “**O Princípio da Incerteza**”)

A idealização do nosso estudo partiu do pressuposto de que a escola na atualidade ainda é pensada para os sujeitos da Modernidade, tido por nós como sujeitos desejanter por atenderem ao simbólico e, dessa forma serem estruturados pela lei do pai. Portanto, algumas das características dos sujeitos desejanter são a “aceitação” dos limites e o planejamento do futuro, tendo por base os estudos e a absorção dos valores da instituição escolar. Enfim, o sujeito desejanter pensa no bem estar de si próprio e do outro.

Porém, os resultados de nossa pesquisa nos indicam que estamos diante de novas formas de subjetivação que não atendem inteiramente ao simbólico e são regidas pelos excessos de todo um contexto sócio-cultural. Nesse sentido, há uma alteração significativa das estruturas psíquicas dos sujeitos, sobretudo no que se refere aos limites e à alteridade. Em

outras palavras, nossos resultados apontam para uma ausência de limites que se dá em virtude da constituição dos sujeitos adolescentes, em ambiente escolar, ocorrer no imbricamento do desejo e do excesso. Assim, explicamos inicialmente o motivo da falta de limites e do menosprezo dos adolescentes por aquilo que a escola tem a oferecer, ou seja, a própria cidadania.

Contudo, ao constatar em nosso corpus a realidade supramencionada, a análise dos dados nos apontou também as formas com que se dão as constituições subjetivas dos adolescentes e as suas marcas de desejo ou de excesso.

Dessa forma, deparamo-nos com subjetividades que se apresentam divididas entre uma instância e outra. Assim, não temos dúvida de que o sujeito do excesso é produto das transformações culturais concernentes à globalização e ao avanço cada vez mais veloz das novas tecnologias que, aliados à mídia televisiva, facilitam o engajamento em tais discursos.

Entretanto, os sujeitos do excesso, quando estão inseridos no contexto da escola (um contexto desejante), buscam atender à solicitação dos professores e às formas com que estes, de uma maneira ou de outra, convocam o seu desejo. Porém, nesse processo, o que aflora é um desejo empobrecido, instaurado por um mal-estar de não poder atender plenamente aos discursos da instituição e se fazer um sujeito inteiramente desejante.

Acreditamos que tais considerações somente se fizeram possíveis em virtude do espaço aberto na escola pela pesquisadora, para que esses adolescentes pudessem falar de si por meio da Arte. Dessa forma, tornou-se possível acessar o sujeito para além da objetividade de seu discurso. Em outras palavras, por meio da Arte, os nossos sujeitos de pesquisa falaram de si e deixaram transparecer as suas identificações e, sobretudo o seu desejo de família e a vontade de se submeter as suas leis, assim como nos ensinou Roudinesco (2003).

Entendemos que esse desejo de família se faz presente nos discursos dos adolescentes porque uma transformação radical, ainda em processo, está ocorrendo em relação à instituição familiar, considerada durante séculos a célula principal da estrutura social, e fundamental na constituição de um pacto social verticalizado de acordo com a lei do pai. Isso equivale a afirmar que, a base das relações familiares implica no desenvolvimento do “germe da inimizade natural que há em suas relações [dos pais] com o seu filho não lhe permitindo agir a seu bel-prazer e recusando-lhe o meio de o fazer” (ROUDINESCO, 2003, p.61).

Dessa forma, em meio a essa “inimizade natural”, as famílias modernas ofereciam a seus filhos a bússola, como nos ensina Forbes, para viver em sociedade. Porém, o que se evidenciou fortemente em nossas análises, para além dos discursos do consumo e do espetáculo, é a prevalência de um sujeito que é excesso justamente pela falta dessa bússola

que a escola deseja oferecer e é impedida pelo Estado, ao mesmo tempo em que é recusada pelos sujeitos adolescentes.

Isso nos leva a refletir que a escola não pode substituir pais e mães na tarefa de oferecer orientação a esses sujeitos desbussolados, por mais que busque intervenções nesse sentido. É importante ressaltar que, nossos sujeitos de pesquisa falam de um lugar, o lugar da escola que, a nosso ver também vive um excesso, o excesso de controle e, por isso, também se encontra desbussolada e indefinida no seu papel, embora seja ocupada pelos professores, tidos por nós como sujeitos desejantes.

Acreditamos que, na história, a escola nunca se encontrou tão vigiada como na contemporaneidade. Assim sendo, estamos todos, professores e alunos, num espaço que se constitui mais como um espaço de governamentalidade do Estado, que como um espaço educativo.

Dessa forma, argumentamos que todos os controles que hoje são realizados na sociedade, como pelo “Bolsa Família”, pelo “Conselho Tutelar”, pelas avaliações externas e pelo discurso empresarial e neoliberal de que o professor tem que dar conta de tudo, grande parte passa pela escola e, nesse sentido, a instituição se descontrola e se perde, pois se transformou num espaço de garantia de dados estatísticos.

Por isso, o sujeito adolescente não consegue se encontrar como desejo, pois está imerso num espaço que, em vez de ensinar ou educar, tem por função controlar e garantir a governamentalidade. Nesse sentido, o sujeito não se encontra perdido somente por causa de sua família, mas também por estar inserido nas condições que essa escola o possibilita nesse momento histórico.

Portanto, se pensarmos esse sujeito desbussolado e sem limites via Foucault, entendemos que ele é efeito da construção histórica descrita acima. Então, mesmo que a maioria das famílias oferecesse uma orientação aos seus filhos nos padrões da família moderna, essas famílias estariam constantemente em conflito com uma escola que não representa mais um porto seguro. Assim sendo, cria-se um mal-estar generalizado, um outro espaço e um outro lugar sem definições precisas.

Entendemos que, por meio dos relatos de processo de criação, não há a prevalência de um tipo de sujeito, mas de um sujeito ambivalente, fruto do momento histórico e construído pelas novas configurações familiares e pela escola como um espaço indefinido em que predomina a governamentalidade do Estado.

Então, é nesse espaço indefinido e nessas condições de excesso de ambas as partes que poderíamos pensar em discussões futuras, nas formas de implicar e responsabilizar esses sujeitos do excesso via obra de arte e psicanálise.

Nesse sentido, acreditamos que a Arte é fundamental, pois ela foge de todos os esquemas burocráticos e é “capaz de revelar de maneira espantosamente fiel os conflitos e as contradições de seu tempo” (COSTA, 1998, p. 13), além de ser uma linha de resistência, ruptura e fuga dos controles.

Portanto, a intenção de nossa pesquisa não foi a de propor metodologias e conteúdos ou realizar uma crítica ao professor e à necessidade da mudança de sua prática, mas propor uma discussão em torno de um sujeito que mudou e diante de tal constatação, refletir sobre as possibilidades de desconstruir os modelos cristalizados de formação de professores e, dessa forma, possibilitar a emergência de um novo professor para o século XXI.

Finalmente, como professora, confesso que tais discussões mudaram de forma radical as minhas concepções de escola e as formas com que as relações são estabelecidas entre os seres humanos em seu interior.

Confesso também que, dois anos após os estudos aqui presentes, saio transformada e livre, pela minha escrita de si, que me marcou e mostrou que em termos de ser humano, o princípio que devemos adotar deverá ser sempre o princípio da incerteza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. “O pensador de todas as solidões: Michel Foucault, uma biografia intelectual”. *Revista Educação - especial Biblioteca do Professor 3: Foucault pensa a Educação*. São Paulo, p. 6-15, 1º mar. 2007.

ARGAN, Giulio Carlo. A Arte como Expressão. In: _____. *Arte Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BAUMAN, Zygmunt. A Arte Pós-moderna ou a Impossibilidade da Vanguarda. In: _____. *O Mal-estar da Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.

_____. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman*; tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. O Significado da Arte e a Arte do Significado. In: _____. *O Mal-estar da Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b.

BERNARDO, Gustavo. *O ovo de Magritte*. Revista GHREBH nº13, outubro de 2009. Disponível em www.dubitoergosum.xpg.com.br/a448.htm. Acesso em 30/12/2011.

BIRMAN, Joel. Adolescência Hoje. Blog Acesso, 12/01/2009. Disponível em: www.cpfcultura.com.br/site. Acesso em 03/03/2011.

_____. Adolescência Sem Fim?: peripécias do sujeito num mundo pós-edipiano. In: CARDOSO, Maria Rezende; MARTY, François (Orgs). *Destinos da Adolescência*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

_____. *Entre Cuidado e Saber de Si: sobre Foucault e a psicanálise*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

_____. *Mal-estar na Atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. 6ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. Tatuando o Desamparo. In: CARDOSO, Marta Rezende. *Adolescente*. 2ªed. São Paulo. Ed. Escuta, 2011.

BRADLEY, Fiona. *Surrealismo*. Coleção Movimentos de Arte Moderna. São Paulo: Cosac & Naify, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação*. São Paulo: Cultrix, 2007.

COSTA, Ana. Iniciação e Marcas. In: Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org). *Adolescência: um problema de fronteiras*. Porto Alegre: APPOA, 2004.

COUTINHO, Luciana Gageiro. Adolescência e Trauma: a questão do ‘agir’ adolescente na contemporaneidade. In: Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org). *Adolescência: um problema de fronteiras*. Porto Alegre: APPOA, 2004.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

Educativo. Fundação Bienal de São Paulo. *Em Nome dos Artistas*. Coleção Astrup Fearnley Museum of Modern Art.

ELIA, Luciano. *O Conceito de Sujeito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010. Coleção Psicanálise passo a passo. V.50.

_____. O Sujeito, o real e o social. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007.

FARIA, Michele Roman. Complexo de Édipo e estruturas clínicas. In: _____. *Constituição do Sujeito e Estrutura Familiar: o complexo de Édipo de Freud a Lacan*. 2ed. Taubaté: Cabral editora e livraria universitária, 2010.

FARIA, Mônica Lima. *História e Narrativa das Animações Nipônicas: algumas características dos animês*. Actas de Diseño, V.5, p. 150-157, 2008. Disponível em: <http://fido.palermo.edu/servicios>. Acesso em 28/09/2011.

FARTHING, Stephen (Editor Geral). *Grandes Artistas: um guia abrangente sobre os gigantes das artes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

FERNANDES, Cleudemar. *Análise do Discurso: reflexões introdutórias*. 1ªed. Goiânia: Bandeirante, 2005.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Coordenadora). *Glossário de Termos do Discurso*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

FERVENZA, Helio. *Considerações da Arte que não se parece com Arte*. Revista Concinnitas, ano 6, vol1, nº8, julho, 2005. Disponível em: <http://www.concinnitas.uerj.br>. Acesso em 24/08/2011.

IORE, Adriano Alves; CONTANI, Miguel Luiz. *Das Formas Bâquicas e do Grotesco Bakhtiniano em Imagens do Heavy Metal e do Hard Rock*. III Encontro Nacional de Estudos da Imagem. Londrina, 2011.

FORBES, Jorge. *Aprendendo a Desaprender*, 2003. Disponível em www.jorgeforbes.com.br. Acesso em 13/07/2011.

_____. *A crise está na sua cabeça*. Revista WISH nº25, 2008. Disponível em www.jorgeforbes.com.br/artigos. Acesso em 13/07/2011.

_____. *A psicanálise do homem desbussolado – as reações ao futuro e ao seu tratamento*. Publicado em 04/08/2004. Disponível em www.jorgeforbes.com.br. Acesso em 30/12/2011.

_____. *Bases para uma conversa sobre “Uma psicanálise para o século XXI”*. Publicado em 01/08/2003. Disponível em www.jorgeforbes.com.br. Acesso em 30/12/2011.

_____. *Estranhos Desejos*. Revista Isto é Platinum, 2008a. Disponível em www.jorgeforbes.com.br. Acesso em 13/07/2011.

_____. *Família e responsabilidade*. Conferencia de abertura do VII Congresso Brasileiro de Direito de Família, 2009. Disponível em www.jorgeforbes.com.br. Acesso em 30/12/2011.

_____. *O Sonho Acabou, Viva o Sonho!* Revista TRIP 163, 2008d. Disponível em www.jorgeforbes.com.br/artigos. Acesso em 13/07/2011.

_____. *Para uma nova bússola*. Publicado em 19/04/2011. Disponível em www.jorgeforbes.com.br. Acesso em 30/12/2011.

_____. *Sem Limites*. Revista WELCOME Congonhas, 2008c. ano 2 – número 20. Disponível em www.jorgeforbes.com.br. Acesso em 13/07/2011.

_____. *Você quer o que deseja?* Rio de Janeiro: Best Seller, 2008b.

FOUCAULT, Michel. A Escrita de Si. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org). *Michel Foucault: ética, sexualidade, política*. 2ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. (Ditos & Escritos V).

_____. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org). *Michel Foucault: ética, sexualidade, política*. 2ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. (Ditos & Escritos V).

_____. *A História da Sexualidade 3: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. *A Ordem do Discurso*. 19ª ed. São Paulo: Loyola, 2009a.

_____. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. 3ªed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2006.

_____. Sexualidade e Poder. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org). *Michel Foucault: ética, sexualidade, política*. 2ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006d. (Ditos & Escritos V).

_____. Sexualidade e Solidão. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org). *Michel Foucault: ética, sexualidade, política*. 2ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c. (Ditos & Escritos V).

_____. *A Arqueologia do Saber*. 7ªed. Rio de Janeiro: Forense, 2009b.

GOMBRICH, Ernst. *Uma história sem fim*. In: _____. *A História da Arte*. 16ed. Rio de Janeiro: LTC, 1995.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux: na análise do discurso – diálogos & duelos*. 2ªed. São Carlos: Claraluz, 2006.

GRIGOLETTO, Marisa. Análise do Discurso, Sujeito e Interdiscursividade. In: *A Resistência das Palavras*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2002.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERZOG, Regina; SALZTRAGER, Ricardo. O Sentido da Revolta Adolescente na Contemporaneidade. In: CARDOSO, Marta Rezende. *Adolescente*. 2ªed. São Paulo. Ed. Escuta, 2011.

Instituto Cultural Itaú. Enciclopédia Digital. Disponível em: www.itaucultural.org.br. Acesso em 19/09/2011.

KESSLER, Carlos Henrique. Uma Encruzilhada Adolescente: entre a identificação e os ideais. In: Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org). *Adolescência: um problema de fronteiras*. Porto Alegre: APPOA, 2004.

LACAN, Jacques. O Estádio do Espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência analítica. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LAPOUGE, Gilles. *Lacan*. O Estado de São Paulo. Caderno Cultura. Publicado em 18/10/1981. Disponível em www.jorgeforbes.com.br. Acesso em 30/12/2011.

LIMA, João Francisco Lopes de. *A Educação, a Pós-modernidade e a Crise da Fundamentação do Discurso Pedagógico*. Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional, v. 7, 2009.

LIPOVETSKY, Gilles. A Sedução não para. In: _____. *A Era do Vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Barueri, SP: Manole, 2005.

_____. Narciso ou a Estratégia do Vazio. In: _____. *A Era do Vazio*. Barueri: Manole, 2005.

LONGO, Leila. *Linguagem e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahaar, 2006. Coleção Psicanálise passo a passo. V.64.

MANGUEL, Alberto. *Lendo Imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARSHALL, Berman. Marx, Modernismo e Modernização. In: _____. *Tudo o que é sólido desmancha no ar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. *Investigações Discursivas na Pós-modernidade: uma análise das relações de saber-poder do discurso político educacional de língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2002.

MELLO, Eliana Dable de. O Espaço Público na Paisagem Adolescente. In: Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org). *Adolescência: um problema de fronteiras*. Porto Alegre: APPOA, 2004.

MRECK, Leny Magalhães. *Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 2003.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. *A Passagem da Modernidade para a Pós-Modernidade*. Brasília: Revista Psicologia, ciência e profissão, V.24, nº1, 2004. Disponível em www.pepsic.bvsalvd.org/scielo. Acesso em 23/03/2011.

OLANDA, Aurélio Buarque de. *O Dicionário da Língua Portuguesa*. 7ªed. Curitiba: Positivo, 1989.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 7ªed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3ªed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.

REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahaar, 1998.

_____. *A família em Desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

RUFFINO, Rodolpho. Do Efeito sobre o Sujeito da Presença da Descompletagem na Composição Estética. In: Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org). *Adolescência: um problema de fronteiras*. Porto Alegre: APPOA, 2004.

SALLES, Cecília de Almeida. *Gesto Inacabado: processo de criação artística*. 4ªed. São Paulo: FAPESP: Anablume, 2009.

SÃO PAULO. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Arte/Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Antonio. *Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea*. Revista Educação e Realidade. (2009). Disponível em <http://seer.ufrgs.br>. Acesso em 23/03/2011.

SATHLER, Conrado. *Escrita Disciplinar e Psicologia: laudos como estratégia de controle das populações*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. *A produção social da identidade e da diferença*. In: Tomaz Tadeu da Silva. (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, v. 1, p. 73-102.

_____. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: _____. *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

TESSLER, Elida. Tudo é figura ou faz figura. In: BARTUCCI, Giovana (Org). *Psicanálise, Arte e Estéticas de Subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

UYENO, E. Y. Blog: o efeito terapêutico como economia do dispositivo confessional. In: *Seminário Internacional Michel Foucault: perspectivas*, 2004, Florianópolis. Seminário Internacional Michel Foucault: perspectivas. Florianópolis: Clicdata Multimídia Ltda, 2004.

VANUCHI, Camilo. *A sociedade do Excesso*. Revista Isto é Comportamento de 18/08/2004. Disponível em www.istoe.com.br/reportagens. Acesso em 13/07/2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ANEXOS

ANEXO 1- Autobiografia de Orestes

Meu nome é ARS, nasci em Patos, PB, no dia 15 de janeiro de 1996. Nasci com uma doença cardíaca (sopro), era um furo no coração, disso surgiram vários problemas como anemia, por isso eu sou branquelo. Meu pai é construtor civil, viajava por vários estados afim de serviços e construções de casas. Ele decidiu ficar aqui em Itatiba e minha família viajou para cá. Nessa época eu ainda tinha dois anos. Com quatro anos eu melhorei definitivamente do sopro e entrei na escola João de Barro, estudei lá por três anos e fui para a escola Ângela Lygia (estou aqui até hoje). Na minha infância eu fiz várias coisas com meus amigos, brincava até de madrugada na rua, estragava meus tênis andando de skate, jogava vídeo-game o dia inteiro, etc. Minha mãe trabalhava numa sorveteria em frente a minha casa, por isso era normal me ver doente, porque era só sorvete toda hora. Eu tinha um cachorro, o nome dele era Spike, eu praticamente passei minha vida com ele, todo dia ele vinha me acordar para brincar, tinha dia que eu até faltava na escola só para brincar com o meu cachorro, infelizmente ele morreu no ano passado. Apesar da pouca idade, eu já passei por muitas fases na vida, já fui emo, mas não do tipo “NX Zero”, eu usava roupa preta, usava o cabelo com franja e curti bandas de rock do tipo Simple Plan, Green Day e Yellow Card. Já fui punk, curti Blink 182, Slipknot e Korn, minhas roupas eram bem no estilo punk. Agora eu curto mais Black, hip hop, rap nacional, mas também gosto de outros tipos de música, como house music, heavy metal e um pouco de sertanejo universitário. Gosto muito de carros, tenho várias revistas só de carros tunados, também entendo muito de som, motor, peças e várias outras coisas que envolvem carros. Se eu pudesse escolher minha profissão, eu seria preparador geral de carros tuning, porque isso é a minha especialidade. Agora eu tenho 14 anos, gosto de ir ao shopping, torrar dinheiro quando saio com meu irmão, jogar boliche e “ficar”. Eu não gosto de ficar mais de três vezes com a mesma menina (namorar é uma rotina sem graça), prefiro só “pegar” uma ou duas vezes só. Eu acho a escola muito chata, só é “suportável” porque tenho alguns amigos e porque, ao contrário de todos, eu gosto de matemática. Enfim, essa é a minha vida.

ANEXO 2 – Processo de criação artística de Orestes

Minha obra de arte:

(17/05 – na escola) Já estou com uma idéia em mente, talvez uma coisa envolvendo colagem sobre alguma coisa do meio ambiente, uma paisagem, um local destruído ou até um animal. (20/05 – em casa) Eu considero música uma arte, então pensei em fazer uma música, mas dá muito trabalho fazer tudo sozinho, então... idéia descartada. (22/05 – em casa) Pensei em fazer uma pintura sem noção e falar qualquer coisa que explique mas ficaria sem nota, e eu preciso de notas altas para ganhar um skate novo e um tênis vibe nesse bimestre. (23/05 – em casa) Eu vi em um livro umas pichações muito legais, então talvez eu faça alguma coisa usando spray em alguma cartolina ou tela. (03/06 – em casa) Perdi meu caderno e achei no quarto da minha irmã. Mas não fez muita falta, não tive nenhuma idéia. (05/06 – na casa da minha irmã), estava lendo um mangá do dragon Ball Z, então pensei em fazer um mangá. Seria bem legal, mas iria demorar muito para ficar pronto. (06/06 – em casa) Pensei em fazer uma tela sobre minha vida, meus pensamentos. Uma coisa com poucas cores, simples e que deixaria as pessoas que a olhassem refletir sobre o que seria aquilo. (09/06 – em casa) Já sei o que fazer, vou fazer uma tela, uma pintura que diga algo sobre mim. O que fazer? Vou fazer uma tela, um planeta vermelho e preto. Por quê? A idéia é mostrar alguma coisa que possa mostrar meus pensamentos. A cor preta representa minha mente que são pensamentos ruins. A cor vermelha representa pensamentos bons. Eu poderia escolher azul, mas gosto mais de vermelho. Essa pintura deixará as pessoas refletirem sobre o que significa. (14/06 – em casa) Pedi para a minha mãe comprar a tela e as tintas no domingo, mas não tinha nenhuma loja aberta, então ela foi hoje.

ANEXO 3 – Autobiografia/processo de criação de Diana (folha 1)

Confesso que minha vida é bem agitada e também muito repetitiva ou seja minha rotina é sempre a mesma. Se eu pudesse mudar, eu mudaria radicalmente a minha rotina. Bom primeiramente eu queria ser uma pessoa com bastante (grana) dinheiro, eu acordaria e ia tomar um banho ligar para as amigas, pegar um táxi e ir para o shopping fazer compras. E nos finais de semana de manhã ficaria em casa só na piscina e cuidando da alimentação e de noite eu chamaria minhas amigas para ir para a balada. Queria como todas as garotas da minha idade ser feliz e aproveitar a vida mais sem bebidas alcoólicas ou drogas pois isso só prejudicaria a minha vida.

ANEXO 4 – Autobiografia/processo de criação de Diana (folha 2)

Aconteceu muitas coisas que eu não dava valor até então eu perceber reconhecer e agradecer por tudo que tenho. Sempre questioneei tudo que tinha falava que eu não podia comprar nada tinha que depender sempre da minha mãe, mãe é uma coisa que nem todo mundo tem ou é porque morreu ou então porque não é uma mãe verdadeira ou seja que não se importa com você. Mas também tem outra coisa que me incomoda, principalmente no recreio todo mundo pega comida e depois simplesmente joga no lixo tem tantas pessoas que não tem o que comer e outras pessoas que até joga fora, que mundo afinal é esse? Acontece, que tem algumas perguntas que nós não temos respostas. Enfim não desperdice comida e de valor nas suas coisas pois tem poucas pessoas que não tem metade do que você não se importa.

ANEXO 5 – Autobiografia de Etna

Meu nome é M. tenho 15 anos. Sou uma garota que gosta de ouvir rock pesado como Aerosmith, coisas desse tipo, gosto também de jogar futsal, na verdade eu jogo na seleção de Itatiba, gosto de desenhar adoro desenhar ou jogar bola nas horas vagas como feriado ou dia comemorativo, odeio ir a escola, alguns dos meus colegas dizem que sou louca porque eu faço coisas absurdas gosto de zuar com os outros, é gostoso ir em emoções diferentes.(...) Moro no NT, no mesmo quintal tem 3 casas uma do lado da outra, a minha é a do fundo, do irmão da minha mãe e do lado é da minha outra tia é na frente e todo são muito bem hospitaleiros. Estou no 9ºB a minha sala todos os alunos também são hospitaleiros e mau educados. Respondem a professora são tão rebeldes e idiota que eu não consigo ficar sem soltar essa raiva de que eu sinto algo tão ridículo e absurdo que é o Ódio também há garotas tão ridículas que não se toca tão ignorante que elas não se toca. Quando estou em casa gosto de ouvir rock como Aerosmith.(...) Estava pensando em fazer um quadro mas, é muito troxa agora depois do resumo da Regina Silveira “Gone Wild” tive uma sensação de a minha obra vai ser totalmente diferente. (...) Estou pensando em fazer no banheiro masculino pelo lado de fora, colocar vários tipos de cartolinas coloridas na parede e desenhar colar partes do corpo humano de jogar tinta e misturar para não ter nada a vê. Para que o público pense como é o cúmulo do absurdo um desenho tão idiota. (...) Também mostrar como nossas mentes são onuportunos no fundo ser tosco. (...) Mas com certeza todos vão perguntar para si mesmos o que significa aquilo que estão vendo. Estou pensando. Hoje estou muito brava mas ao mesmo tempo feliz porque vou poder mostrar tudo o que sinto envez de fazer ou melhor colar cartolina na parede ou picotar cartolina e colar na parede como se tem nada pra entender. Quero mostrar tudo o que nos temos dentro de nós e tudo o que sentimos. Com papel picado na parede da escola... Minha obra não tem nenhum sentimento é por isso espero que todos pensem “o que será isso”...

S

SE

SEN

SENT

SENTI

SENTIM

SENTIME

SENTIMEN

SENTIMENTO

N

NE

NEN

NENH

NENHUM

ANEXO 6 – Autobiografia de Eco

Quem sou eu?

Meu nome é ALR, eu não sei como minha mãe teve a ideia de colocar este nome em mim. Eu não tenho muitas lembranças de quando eu era criança, eu me lembro apenas que a 1ª escola que eu estudei foi a escola EMEB “G” em MG, minha primeira professora foi a E ela é uma ótima professora, eu não me lembro quem eram meus 1ºs amigos mas eu me lembro que gostava muito de uma amiga que se chamava A. eu vim morar aqui em I. em 2007, eu me lembro que o primeiro contato que tive de professora foi a dona N., super legal e paciente.

Minha mãe decidiu morar aqui em I. por motivos pessoais. Mas eu gostei no início não porque fiquei com saudade de meus parentes e amigos. Mas não fiquei só por isso eu me afastei de uma pessoa muito especial e me aproximei de pessoas que eu não tinha contato, pessoas legais e importantes na minha vida.

Mas por fim eu adoro morar aqui apesar da saudade de meus familiares, é muito bom morar aqui as pessoas são espertas, dedicadas e super legal. I. terra amada você mora no meu coração (desenho de um coração) bjkas. D.

ANEXO 7 – Processo de Criação de Eco

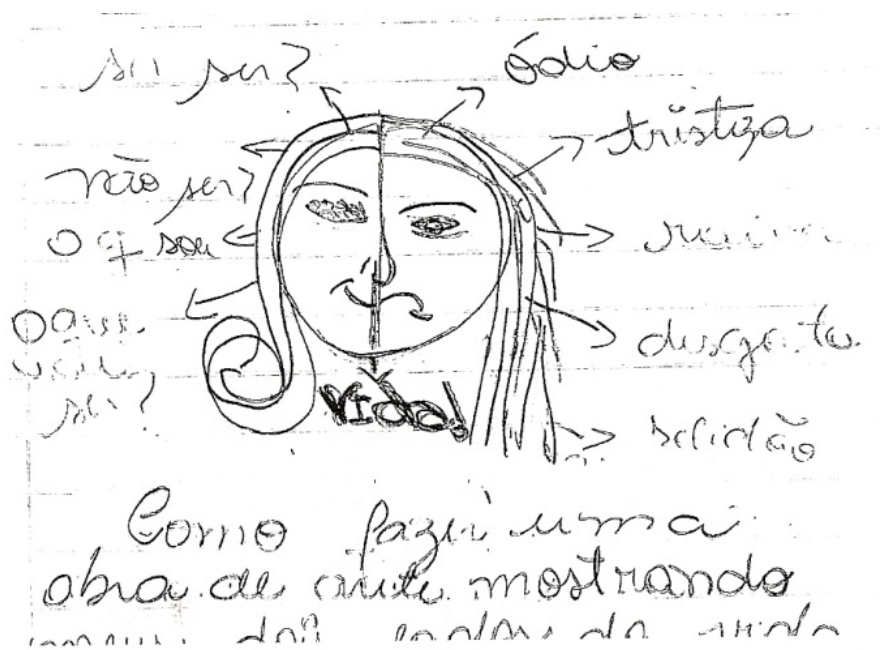
VI-V-X

“Eu aprendi no debate que” Eu acho que a arte é aquilo que com palavras não conseguimos expressar. Arte não pode ser projetada, não tem como fazer arte, se o artista não sofrer, sorrir se apavorar ou seja viver a enxergar o mundo como ele realmente é. Ou será que o artista realmente não vê o mundo como ele é. O artista é sempre contra e nunca a favor.

“Não existe arte a favor, o artista é sempre contra.” – Amilcar de Castro.

Instalações – arte do espaço, usar o espaço como uma matéria da arte. Usar o espaço para produzir uma “arte”. Regina Silveira.

Eu me identifiquei com o artista Cildo Meireles.



Como fazer uma obra de arte mostrando meus dois lados da vida. Ser ou não ser feliz mostrar ou não do que eu sou capaz. Nesta obra de arte que iremos realizar neste bimestre quero mostrar a melhor expressão do que sinto ao pintar quem sou e o que realmente está em minha volta. Como expressar através de uma arte o que a dentro de mim ou o que me incomoda nas outras pessoas. O que devo fazer eu ainda não sei mas vou me inspirar nas obras de Cildo Meireles. Eu não quero mostrar apenas um desenho eu quero usar o desenho como um objeto que mostre como sou e o que sou ou o que quero ser. Pra mim a arte é a expressão dos

sentimentos mais ocultos. Enquanto não houver nada para minhas p continuar a p. Pensar é 1 fato, escrever é 1 ato!

08-05-10

Meu dia foi extremamente ótimo até quando cheguei em casa. Na minha casa eu não tenho paz, alegrias, nem amor e carinho. Em casa é só tristeza dor e agonia eu estou a ponto de querer sumir, da um basta nesta vida inútil que tenho. Quando eu saio de casa e venho para a escola é como eu saísse da minha vida um mundo alegre e que todos expressam suas alegrias e tristezas um lugar onde não existem reclamações e nem tristeza. A escola é como se fosse um lugar de descanso eterno. Quando eu chego na escola faço de tudo para aproveitar o tempo que tenho com meus amigos. É por isso que as vezes eu recebo reclamações. Eu só quero ser feliz. Eu só quero ser diferente como sou e não fazendo tudo que os outros passam.

Eu não quero ser diferente magoando e nem deixando ninguém triste eu só quero ser diferente e eu só quero que todos consigam ver um pouco do que sou de verdade. Eu as vezes [frase incompreensível] atos que eu faço sem pensar. Ex: quando eu discuti com o E. eu não queria fazer isto, mas fiz porque eu já não agüentava mas pensar e ouvir coisas sem poder fazer nada. Mas na verdade eu não usei aquele momento como um momento de desabafo, eu apenas fiz aquele ato inútil para chamar a atenção e para ver se pelo - uma vez na vida [palavra incompreensível] duvida. Eu não estava sendo eu e nem falando o que eu queria. Mas o importante para mim naquele dia seria poder [frase incompreensível] vez conseguir me expressar não com meus ações mas sem dúvida era o que me importava até ontem.

Agora se ouvirem bem e se não explicar bem. Fazer o que querem [frase incompreensível] as pessoas e não eu. Afinal quem fala menos aprende +. Enquanto isso continuarei me expressando escrevendo o que penso e sinto. Eu não quero preciso mudar! Nem sempre o que sentimos, pensamos ou fazemos está certo. Eu não estou feliz com minhas atitudes e quero mudar para melhor. Eu quero orgulhar a minha família e principalmente a minha mãe, eu quero nunca mais ficar triste por atos impulsivos e nem deixar pessoas tristes por causa dos meus erros.

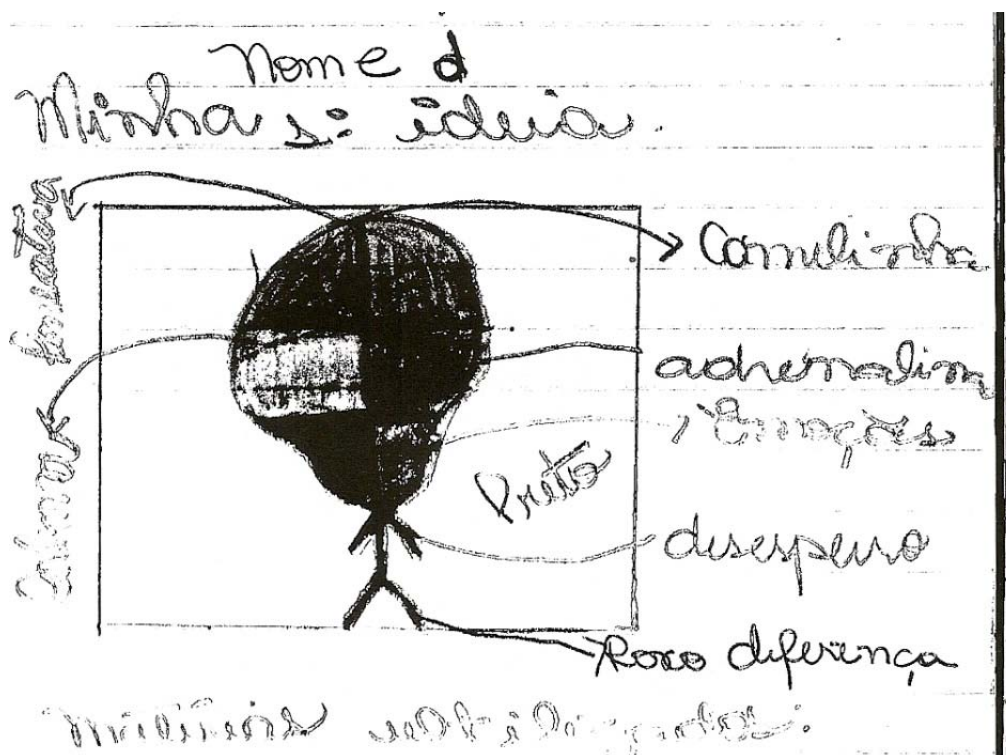
09-05-10

Hoje é o início da minha melhora. Quero ser mais que uma pessoa, quero ser uma pessoa melhor.

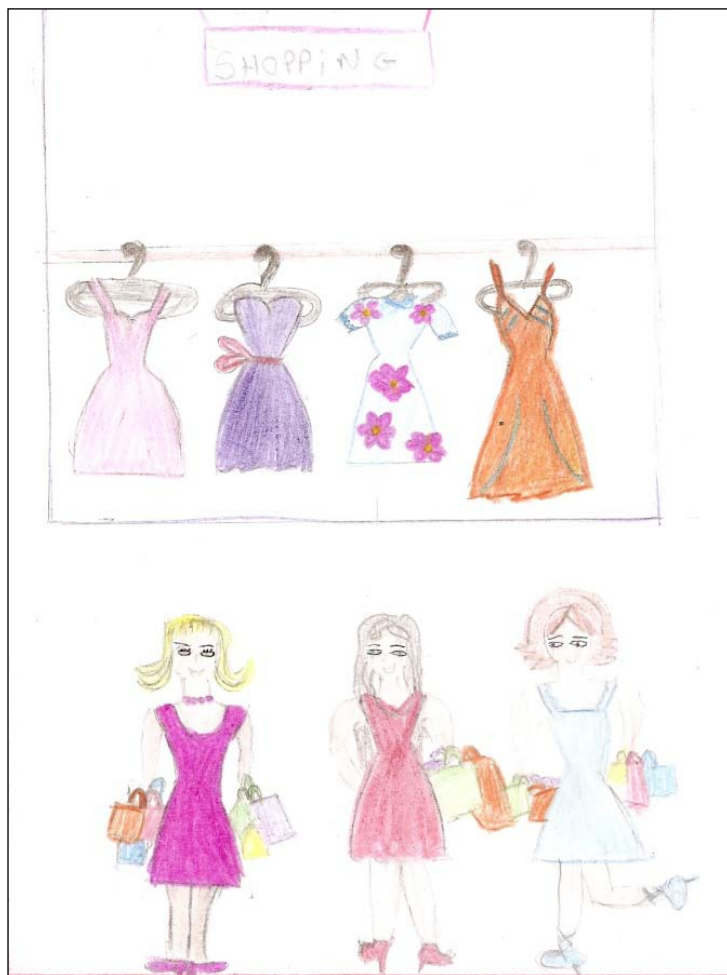
12-05-10

Hoje eu fiz uma pergunta para a professora com relação ao xerox e ela não me respondeu. Fiquei com vontade de falar, mas me segurei pois o que calado anda pode ser dito, mas o que foi dito não pode ser calado. Mas um passo para a minha vitória eu preciso usar as coisas que preciso mudar para alcançar a minha vitória. Como posso utilizar tudo o que sinto e aprendi durante as aulas para desenvolver o meu projeto.

Minha primeira ideia.



OBS – Eco não concluiu o trabalho. Entregou apenas o DC.

ANEXO 8 – Final do percurso criador de Diana (folha 1)

BR. Sem título. 2010.

ANEXO 9 – Final do percurso criador de Diana (folha 2)