

## O MAL-ESTAR NA SALA DE AULA: A EMERGÊNCIA DE SUBJETIVIDADES CONTEMPORÂNEAS EM ATIVIDADES ARTÍSTICAS

Robinéia da Costa SERAPHIM

[robineia.costa@gmail.com](mailto:robineia.costa@gmail.com)

*RESUMO: Este artigo trata de um possível mal-estar (BIRMAN, 2007a) no universo educacional, que pode ser explicado, pelo menos em parte, pela imersão de sujeitos do excesso (FORBES, 2008) num contexto regido pelos sujeitos do desejo (BIRMAN, 2007b). Inspirados em Salles (2009) e inseridos na perspectiva teórica da Análise do Discurso Francesa, analisaremos os discursos de estudantes voltados para atividades artísticas para compreender como os sujeitos adolescentes emergem de seus processos criativos. Com isso, pretendemos repensar a educação para além da dimensão meramente pedagógica e contribuir para a emergência de novas práticas voltadas para os sujeitos da atualidade.*

*PALAVRAS-CHAVE: subjetividade; mal-estar; análise do discurso; arte; processo de criação.*

*ABSTRACT: This paper concerns a possible discontent (BIRMAN, 2007a) in the educational universe, which can be explained, at least in part, through the immersion of excess subjects (FORBES, 2008) in a context ruled by desire subjects (BIRMAN, 2007b). Inspired by Salles (2009) and within the theoretical perspective of French Discourse Analysis, we will analyze the students' discourses directed towards artistic activities to understand how the teenager subjects emerge from their creative processes. With this, we intend to rethink education beyond the merely pedagogical dimension and contribute to the emergence of new practices driven to the subjects of the current world.*

*KEYWORDS: subjectivity; discontent; discourse analysis; art; creation process.*

## Introdução

As discussões realizadas neste artigo são fruto de inquietações vivenciadas ao longo de mais de dez anos como professora de Arte em escolas públicas lecionando para adolescentes.

No decorrer desse tempo, pude perceber transformações consideráveis que refletiram não somente em minha prática como professora, mas, também, na dinâmica das instituições na qual atuo. Essas transformações dizem respeito às atitudes dos estudantes e às formas como se relacionam com as oportunidades oferecidas pela escola para a inserção na vida em sociedade.

Como exemplos do percebido, podemos citar os estudantes que não se importam com as notas, que não realizam atividades em sala de aula, que não possuem anotações do conteúdo em seu caderno, mas, mesmo assim, são frequentadores assíduos das aulas, que não manifestam posicionamento em relação aos temas debatidos, que entregam provas em branco sem nenhum motivo aparente.

A partir dos exemplos, pressupomos que a falta de limites entre os estudantes se acentuou consideravelmente, e, na contemporaneidade, se manifesta como passividade e resistência diante das regras disciplinares, às normas de conduta, à importância atribuída aos conteúdos científicos, ao planejamento em longo prazo, à perspectiva de futuro que visa ao sucesso no vestibular e a garantia de emprego, enfim, aos ideais que serviram de base para a instituição escolar desde a sua constituição.

Diante de tais considerações, acreditamos estar diante de dois mundos convivendo num mesmo espaço escolar na contemporaneidade, concomitantemente sem sentido um para o outro. Em outras palavras, estaríamos diante de *sujeitos do excesso* (FORBES, 2008), num contexto regido pelos *sujeitos do desejo* (BIRMAN, 2007b). Em vista disso, o que se instala é um *mal-estar* (BIRMAN, 2007a) na sala de aula para ambos os universos. Porém, em nosso trabalho, focaremos o mal-estar do ponto de vista do sujeito-adolescente.

Então, com o intuito de compreender melhor esse suposto mal-estar do sujeito-adolescente, propomos uma reflexão em torno da questão: como os discursos sobre os próprios processos criativos produzidos no contexto escolar podem nos revelar os sujeitos da educação contemporânea?

Para isso, objetivamos analisar discursos de adolescentes voltados para atividades artísticas e buscar compreender as formas como esses sujeitos emergem de um contexto escolar, tido por nós como ambivalente dentro dos seus próprios processos criativos.

Contudo, buscamos suporte nas teorias da Análise do Discurso Francesa e em alguns *insights* psicanalíticos sobre o mal-estar na obra de Joel Birman (2007a), *O mal-estar na atualidade*, dentre outros.

Assim sendo, abriremos nossa discussão com uma reflexão sobre o momento contemporâneo, como uma era de excessos, compreendida por alguns como hipermodernidade (VANNUCHI, 2004). Nesse contexto de discussão, buscaremos também refletir sobre as implicações das mudanças para o sujeito do desejo e para a instituição escolar.

Em seguida, discutiremos a condição adolescente na contemporaneidade e as mudanças que se operam nas formas de subjetivação desses jovens.

Tanto as discussões sobre o momento contemporâneo quanto as discussões sobre a adolescência subsidiarão nosso ensaio de análise que virá em seguida.

Partiremos para a primeira abordagem.

## 1. O sujeito do desejo e a instituição escolar na era dos excessos

Neste item, buscaremos realizar uma discussão sobre o momento contemporâneo como uma era de excessos (VANNUCHI, 2004) e tentar responder a questão: quais são as implicações para o sujeito do desejo das transformações ocorridas na contemporaneidade?

Para isso, iniciaremos com um percurso histórico da Modernidade e da Pós-modernidade, para tentar compreender como o momento atual se transformou em uma era de tensão para o sujeito (VANNUCHI, 2004).

Antes, cabe esclarecer que não há uma divisão formal entre a Modernidade, a Pós-modernidade ou a Hipermodernidade. Tais denominações serão utilizadas com o intuito de melhor nos referirmos aos diferentes conjuntos de transformações ocorridos na história.

Iniciaremos explicitando que entendemos por Modernidade “o período de desenvolvimento histórico que tem origem no Iluminismo do final do século XVIII e que serviu como fundação para a noção de capitalismo industrial e as atuais noções de Estado” (MASCIA, 2002: 52).

A era moderna, pode ser descrita, pela maioria dos analistas da Pós-Modernidade como uma era de:

[...] ordem, progresso, verdade, razão, objetividade, emancipação universal, sistemas únicos de leitura da realidade, grandes narrativas, teorias universalistas, fundamentos definitivos de explicação, fronteiras, barreiras, longo prazo, hierarquia, instituições sólidas, poder central, claras distinções entre público e privado etc. (NICOLACI-DA-COSTA, 2004: 83)

Tais características estão fortemente vinculadas a inúmeros conjuntos de ideais, sobretudo ao ideário da revolução feita pelo sujeito coletivo que encontrava no desejo o fator primordial para impulsioná-lo. Em outras palavras, na Modernidade, o sujeito acreditava que, pelo seu desejo, tudo poderia ser reinventado, tanto ele mesmo quanto o mundo à sua volta (BIRMAN, 2007a: 77).

Isso ocorre, porque, em uma sociedade tradicional, o sujeito “é marcado pela longa duração das instituições e pela permanência do seu sistema de regras que lhe oferecem segurança” (BIRMAN, 2007a: 77).

Nesse contexto, segundo Birman (2007a: 78), existir se torna bem menos perigoso, pois as escolhas dos sujeitos são fixadas na memória coletiva e as angústias e incertezas são bastante restritas.

Somando-se às escolhas restritas, encontramos a presença das relações verticalizadas, definidas por Forbes (2008: 1) como laços sociais padronizados unidos por um ideal, ou seja, “na família, o pai; no trabalho, o chefe; na sociedade civil, a pátria. Assim funcionava o laço social até uns trinta anos atrás, constituindo uma sociedade hierárquica e piramidal”.

Em relação à instituição escolar o que se evidencia, dentre outros discursos, é uma forte tendência para o discurso do ideário do progresso que prometia “tornar as pessoas mais responsáveis e envolvidas em suas condições sociais” (MASCIA, 2002: 52). Isso se efetivaria a partir da crença de que

[...] é através da ação e do trabalho que a situação social pode melhorar. Essa crença de que o mundo material e social possui qualidades progressistas e podem ser positivamente influenciados pela intervenção do homem é compartilhada pela política educacional do Ocidente, na era da Modernidade, resistindo até os nossos dias. (MASCIA, 2002: 52)

Porém, o ideal do progresso fazia com que o sujeito encontrasse dentro de si os motivos para continuar vivendo. Em outras palavras, os discursos disciplinares desenvolvidos pelo Estado eram responsáveis pela emergência de um saber sobre si. Essa seria uma das funções do desejo na Modernidade. Porém, argumentamos que o desejo possui outra função, que é a de afastar e proteger o sujeito da morte (BIRMAN, 2007b), impedindo que o sujeito busque as satisfações no plano da realidade. Isso ocorre porque existem desejos que devem ser adiados, pensados, ponderados ou até mesmo não realizados devido às consequências que o sujeito poderia sofrer.

Então, o desejo como alicerce para a criatividade e transformação de si e para a proteção do sujeito se materializam na escola como um

sonho de libertação. A esse respeito, Silva (2008: 250) esclarece que “a teoria educacional, em geral, baseia-se na noção de que o conhecimento e o saber constituem fonte de libertação, esclarecimento e autonomia”, sobretudo na pedagogia crítica, onde se acredita que através de uma crítica ideológica seria possível chegar a um conhecimento verdadeiro do mundo social.

Porém, o que se observa na contemporaneidade sobre os discursos construídos na Modernidade em relação ao conhecimento é que este não pode, certamente, cumprir as suas promessas de proporcionar o bem-estar para todos.

Então, encontramos-nos imersos na decepção em relação à era moderna, que, segundo Vannuchi (2004), somente nos trouxe

[...] cidades inchadas, miséria, poluição, desemprego e *stress*. A confiança no futuro caiu por terra e foi substituída, na segunda metade do século XX, por um hedonismo sem ilusões. Planos de carreira, projetos de família e toda atitude que visasse a uma escalada racional rumo ao porvir foram substituídos pelo culto ao presente.

Com o exposto acima, o autor nos insere no terreno da Pós-Modernidade, uma era marcada por fenômenos como

[...] a globalização, as comunicações eletrônicas, a mobilidade, a flexibilidade, a fluidez, a relativização, os pequenos relatos, a fragmentação, as rupturas de fronteiras e barreiras, as fusões, o curto prazo, o imediatismo, a descentralização e extraterritorialidade do poder, a imprevisibilidade e o consumo. (NICOLACI-DACOSTA, 2004: 83)

As transformações elencadas acima refletem, sobretudo, nas relações sociais e nos desejos dos sujeitos. Em relação à sociedade, Forbes (2008: 1) nos explica que “caem os padrões verticais, estabelece-se uma sociedade em rede, na qual todos estão conectados e se interdependem”.

Então, como o mundo tradicional fora desmapeado, as incertezas do sujeito são incrementadas devido à sua exposição a maiores opções de escolha (BIRMAN, 2007a: 79). Por isso, “na passagem da Modernidade para a Pós-modernidade algo da ordem do sujeito e do desejo se transformou radicalmente” (BIRMAN, 2007a: 82). Nesse contexto, o sujeito não pode mais acreditar que, com o seu desejo, é possível uma transformação de si e do mundo à sua volta. Em outras palavras, o desejo como reinvenção do sujeito foi a crença que se perdeu na Pós-Modernidade (BIRMAN, 2007a: 84).

Portanto, encontramos-nos diante de uma “pobreza do desejar e do fantasiar” (BIRMAN, 2007a: 3), que pode ser explicada como uma passagem do objeto do desejo do plano da fantasia, dos sonhos, dos ideais, para o plano real. Essa passagem faz com que o sujeito busque incessantemente as experiências sensoriais com os objetos (SATHLER, 2008). Nesse sentido, podemos destacar o corpo como destino dessas experiências.

Como exemplo da materialização das experiências sensoriais nos corpos, Forbes (2008) cita a música eletrônica. Em entrevista para o autor, em seu livro *Você quer o que deseja?*, o produtor de música eletrônica Frederick Talaa a define como uma música que é feita fundamentalmente para dançar, ou seja, para atingir o corpo. O artista nos explica o processo de criação 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, 2008: 118)

Entendemos que, para vivenciar essas experiências corpóreas, os sujeitos da contemporaneidade não encontram limites e acabam por transformar a vida numa festa que remete à experiência da morte, pois os desejos empobrecidos não podem mais, proteger o sujeito.

A esse respeito, Vannuchi, em seu artigo publicado na revista *Isto é* sobre os postulados de Gilles Lipovetsky em relação à contemporaneidade, argumenta que a festa do *tudo pode* da Pós-Modernidade também já encontrou seu fim e foi substituída por uma hipermodernidade, ou seja, “uma nova era, na qual a festa cedeu espaço à tensão” (VANNUCHI, 2004).

O autor nos esclarece que na hipermodernidade, “princípios como individualismo e mercantilização da vida levaram à cultura do exagero. Não basta ser ou ter muito. O que vale é o conceito do hiper” (VANNUCHI, 2004). Então, num mundo onde tudo é hiper, segundo Lipovetsky (apud VANNUCHI, 2004), tornou-se inevitável um individualismo sem precedentes, onde

[...] a mídia e a publicidade ocuparam o espaço da Igreja e do Estado como poderosas instituições de coação. Neste mundo novo, modelos transformaram-se em ícones de sucesso profissional e grifes despontaram 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?

Em vista do exposto acima, entendemos que, para os sujeitos, nunca houve tanta confusão entre o querer e o desejar. Contudo, entendemos que o querer está vinculado a uma necessidade biológica, porém, o mesmo não se aplica ao desejar, que atravessa a necessidade e não pode ser nomeado (FORBES, 2008).

A esse respeito, Forbes (2008: 1) nos dá um exemplo relacionado ao hiperconsumo da seguinte maneira:

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, 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.

Porém, na era dos excessos, adquire-se tudo o que se quer, ou seja, tudo o que o sujeito deseja parece estar ao seu alcance. Assim sendo, o sujeito da contemporaneidade não encontra limites para as satisfações dos desejos que se dão de forma imediata. Nesse sentido, há somente um deslize de objeto para objeto sem que haja uma mudança subjetiva (SATHLER, 2008).

Logo, isso nos leva a pensar naquilo que pode ficar de experiência para o sujeito do excesso. Como consequência dessa ausência de limites, Sathler (2008: 82) nos aponta um sujeito que não é amadurecido do ponto de vista dos seus desejos.

O que presenciamos, portanto, é uma tentativa, por parte da cultura, de exclusão do sujeito do campo do desejo, e o resultado é um sujeito que “não está interessado em construir um saber sobre si, um saber sobre seu desejo” (SATHLER, 2008: 82).

Isso nos leva a pensar que se a escola é uma instituição moderna e com valores modernos, ela já não é objeto de desejo para os sujeitos do excesso, principalmente porque o que se postula na escola, na contemporaneidade, ainda são os discursos relacionados ao planejamento do futuro, ao sucesso no vestibular e à carreira profissional.

Essa contradição nos faz pensar: que sentido tais discursos poderiam ter para os sujeitos do excesso? Forbes (2003: 1) nos explica que os discursos da Modernidade também permeiam a Psicanálise e,

nesse sentido, o autor argumenta que tais discursos passam a ser "tentativas inócuas de tratar novos fenômenos com antigos remédios e as consequências são duplamente catastróficas. Primeiro, porque não curam, segundo, porque fingem curar".

Assim sendo, "os tempos da globalização pedem novos pais, novos professores e novos analistas, não se trata mais do acúmulo progressivo de conhecimentos" (FORBES, 2003: 1). O que precisamos é de uma mudança radical do sujeito diante do saber. "Essa mudança implica sair de um estado de garantia e um saber orientado, para um estado de risco e aposta na falha do saber" (FORBES, 2003: 1).

As implicações para os sujeitos na era dos excessos é saber que a singularidade precisa caminhar com a responsabilidade, onde cada um possa, como um artista, "fazer a sua opção subjetiva, e incluí-la no mundo" (FORBES, 2008: 1).

Porém, na contemporaneidade existem formas muito particulares de opções subjetivas, que não se explicam por palavras, mas são sinalizadas pelos corpos e pelas ações, sobretudo no universo adolescente. E serão essas novas formas de subjetivação que passaremos a discutir.

## 2. A adolescência na sociedade do excesso

Tentar compreender as formas como os adolescentes são afetados pelas transformações do atual contexto social, compreendido como sociedade do excesso, é o objetivo desta discussão.

Iniciamos com a hipótese de Forbes (2008: 63), de que "o adolescente do século XXI é um mutante que revela novas formas do laço social, que pedem reflexão".

Porém, não acreditamos que os modos como os adolescentes escolhem para sinalizar suas posições perante o já estabelecido na contemporaneidade se assemelhem às formas manifestadas na época moderna.

Vale lembrar que, na Modernidade, os adolescentes encontraram na cultura o solo fértil para o crescimento da rebeldia que tinha a função de criticar os padrões estabelecidos (FORBES, 2008). A esse respeito, o autor 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" (FORBES, 2008: 1).

Segundo Forbes (2008: 24), o adolescente em 1968 "empunhava bandeiras, tinha gritos de guerra, planos de reforma da educação e da sociedade, sonhos, utopias". Tudo isso, como dito anteriormente, era propiciado pelo sistema de laço social verticalizado da cultura moderna, focado no pai, no professor e na pátria, justificando a rebeldia (FORBES, 2008).

Porém, não podemos nos esquecer de que nos encontramos na era dos excessos e que a ordem vertical dos laços sociais foi desregulada. Então, presenciamos sem palavras as transformações dos adolescentes diante de um consenso de que não há mais contra o que lutar. A esse respeito, Forbes (2008: 1) explica que, na contemporaneidade

[...] não há grandes grupos fechados em torno de uma bandeira comum, mas pequenas, porosas e flexíveis tribos. [...]. Se antes a responsabilidade era coletiva frente a uma escolha comum, agora ela é subjetiva, cada um é responsável por suas diferentes escolhas.

Em virtude dessa passagem do coletivo para o individual, o que fica, sobretudo para a instituição escolar, é o fracasso, o menosprezo e o desinteresse pelo saber orientado (FORBES, 2008). O autor esclarece que

[...] bronca ou castigo tampouco resolvem mau comportamento, e os meninos não se atemorizam diante das previsões catastróficas de adultos barbudos proféticos. As soluções que serviram há trinta anos já não valem mais. É necessário reinventar a clínica, a pedagogia, a justiça. E tanto melhor se pudermos aprender desses mesmos adolescentes, que sofrem diretamente em seu corpo a espetacular mudança de paradigma pela qual estamos passando. (FORBES, 2008: 24)

Sobre o exposto acima, acreditamos que tais mudanças de paradigma também pedem novas interpretações, que não passam pela palavra, haja vista a nossa dificuldade em nomeá-las. Estaríamos diante de uma "nova forma de apreensão do gozo do corpo que não passa pelo circuito integral da palavra, pelos métodos habituais do diálogo" (FORBES, 2008: 26).

A esse respeito, Birman (2008) nos esclarece que, na contemporaneidade, é em forma de inscrição corpórea, de imagens ou como uma cena teatral que os adolescentes se apresentam aos nossos olhos. "Não existe aqui nem barulho, nem tampouco ruído" (BIRMAN, 2008: 5).

Como exemplos, o autor nos apresenta os *piercings* e as tatuagens, fazendo com que o corpo perca

[...] a discricção típica da civilidade burguesa e se apresente como uma assinatura, da qual seu usuário é o portador. Assinatura visual e não mais escrituraria, 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: 5)

O autor nos explica que as inscrições corporais não podem ser associadas a um retorno ao primitivismo tribal, mas a algo lúdico, ou seja, "um jogo do sujeito com o seu corpo entra em cena, o que em nossa tradição vem associado à figura do feminino" (BIRMAN, 2008: 5).

Isso ocorre porque, em nossa sociedade, as mulheres sempre tiveram maior liberdade de brincar com o corpo e com a aparência, ao contrário dos homens, que somente estavam autorizados a assumir uma aparência viril. Nesse aspecto, há uma grande transformação em nossa sociedade, denominada por Birman (2008) "estilo feminino de existência", que se impõe tanto aos homens quanto às mulheres.

Então, "pelos *piercings* e tatuagens é a relativização da diferença sexual o que se enuncia com eloquência" (BIRMAN, 2008: 5).

A exemplo do que ocorre com a música eletrônica, tal como exposto no item anterior, Forbes (2008: 27) também aponta o espantoso crescimento dos esportes radicais. Assim se expressa o autor:

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, 2008: 27)

Entendemos, portanto, que o que os adolescentes sinalizam com suas inscrições corporais, certamente, é o que o autor chama de abertura para o "curto-circuito da palavra" (FORBES, 2008: 27), ou seja, os adolescentes estão se manifestando mais pelas expressões corpóreas.

Encontramos pontos positivos e negativos nessas novas formas de expressão. A esse respeito, Forbes (2008: 27) explica que o lado negativo se encontra relacionado "às doenças do curto-circuito da palavra: os tóxicos, a delinquência despropositada, o fracasso escolar, os distúrbios psicossomáticos". E, para o lado positivo, deparamo-nos com o surgimento de novas soluções como a música eletrônica e os esportes radicais.

Nossos jovens, diz Forbes (2008: 1), não dialogam mais, eles monologam, "eles inventaram a capacidade de articular os monólogos".

Portanto, longe de estar perdidos, os nossos 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, 2008: 1).

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, 2008: 28), para poder servir ao paciente ou ao aluno “na retificação necessária do gozo desbussolado desses dias” (FORBES, 2008: 28).

Para finalizar, deixo apenas a questão: como considerar as experiências dos adolescentes em sala de aula e nos posicionar nesse espaço vazio?

No próximo item será apresentado um ensaio de análise. Trata-se de uma narrativa de um processo de criação, que se encontra presente no diário de um jovem adolescente cursando o 9º ano do ensino fundamental.

Passemos à análise.

### 3. Análise

Os recortes analisados fazem parte dos resultados obtidos em uma atividade artística realizada em uma classe de 9º ano. A atividade teve a duração de um bimestre e foi desenvolvida em uma instituição escolar pública municipal de ensino fundamental.

Primeiramente, será feita uma descrição da atividade realizada e dos critérios de análise. Posteriormente, será apresentada a análise propriamente dita seguida do produto final da atividade, um objeto de arte.

Iniciaremos justificando que a atividade desenvolvida foi inspirada na obra de Salles (2009), intitulada *Gesto inacabado*. Na perspectiva da autora, o objeto de arte, sobretudo o seu processo de criação, é algo que diz muito sobre o autor da obra. Nesse sentido, autor e objeto de arte se constituem enquanto algo que não tem um fim em si, mas enquanto algo que está sempre por se fazer.

Em virtude disso, o primeiro objetivo da atividade foi o de proporcionar um momento em que o estudante pudesse vivenciar, como um artista ao receber uma encomenda, o processo de criação de um objeto de arte.

A esse respeito, Salles (2009: 87) explica que

[...] o artista diz enfrentar angústias de toda ordem: morrer e não poder 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.

Sobre o exposto acima, compreendemos que todas as angústias vivenciadas pelos artistas são registradas em manuscritos, por isso, nosso segundo objetivo esteve relacionado ao discurso sobre o objeto de arte. Esse discurso se daria na medida em que o objeto fosse construído pelo aluno.

Por isso, propomos que cada estudante relatasse, em um diário, todo o seu processo de criação. Esses diários foram chamados de diários da criação (doravante DCs).

Então, nosso primeiro passo foi sugerir que essa obra pessoal, partisse da autobiografia. Num segundo momento, a autobiografia teria que se transformar de palavra em imagem. Porém, essa imagem não poderia ser confundida com uma ilustração, mas ser o produto de uma metáfora, de uma simbolização.

Essa primeira imagem deveria, ao longo do bimestre, transformar-se de acordo com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Cabe esclarecer que os conteúdos do bimestre propostos pela Secretaria da Educação do Município não sofreram alterações. O único aspecto modificado na rotina dos estudantes foi que cada um deveria entregar ao final do bimestre o relato do processo de criação da sua obra de arte.

Logo, após discussões e atividades práticas desenvolvidas em cerca de sessenta dias, selecionamos alguns DCs para a realização da análise. Então, nessa análise, buscamos focar as regularidades com que apareciam no discurso sobre a própria criação, um suposto mal-estar constituído por uma dupla posição-sujeito, ou seja, na coexistência de um sujeito do desejo (constituído pelos discursos da escola) e um sujeito do excesso (constituído pela cultura).

Passemos à análise de alguns recortes discursivos (doravante RDs) presentes no DC de A. R. S, do sexo masculino, frequentando o 9º ano do Ensino Fundamental:

RD1: [...] *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.*

Como nos aponta Forbes (2008: 24), encontramos-nos diante de um sujeito mutante, pertencente a uma cultura *mix*. Quando o jovem

anuncia que “já passei por muitas fases na vida”, ele nos reporta a uma época em que as “fases” duravam anos, talvez décadas, e as nossas vidas eram delimitadas por fases da existência, como a infância, a adolescência e a vida adulta (BIRMAN, 2008).

Assim sendo, o autor nos apresenta as fases da vida, ou seja, a infância, a adolescência e a vida adulta como construções da Modernidade que aconteceram na passagem do século XVIII para o XIX.

Porém, o que podemos perceber no discurso do sujeito enunciativo é uma subversão dessas fases da vida, que não podem mais ser compreendidas como longos períodos em que ao adentrar determinada fase os sujeitos adquiriam os saberes necessários para ingressar numa nova.

O que percebemos é que há uma mudança de fase de acordo com as conveniências. Então, podemos escolher, um dia sou “emo”, outro dia “punk”, outro dia “Black”, outro dia “cowboy”.

Contudo, tais mutações são acompanhadas pelas inscrições corporais, ou seja, para que a sociedade saiba que no momento o sujeito é um emo, ele “usava roupa preta, usava o cabelo com franja”. Então, inferimos que, em nossa sociedade, fazer uma opção subjetiva não pode se restringir ao plano da fantasia, mas necessita ser mostrada e embalada por uma roupa e um ritmo musical específico. No caso dos emos, as “bandas de rock do tipo Simple Plan, Green Day e Yellow Card”.

Observamos que, em relação a essas mutações, “não existe aqui nem barulho, nem tampouco ruído. A cena se inscreve apenas como imagem, sobre o fundo abissal do silêncio” (BIRMAN, 2008: 5).

RD2: *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.*

Nesse RD, o sujeito enunciativo revela a sua paixão por “carros tunados”. A palavra “tunado” é uma forma de se reportar à expressão inglesa *tune*, traduzida pelo *Dicionário Oxford escolar* (OXFORD UNIVERSITY PRESS, 2010: 709) como “afinado, sintonizado”. Porém, tal expressão não se refere somente a músicas, mas também a motores.

Contudo, aquilo que o sujeito enunciativo declara ser a sua “especialidade” se refere ao *car tuning*, ou seja, a “afinação personalizada de carros” (WIKIPÉDIA, 2011). Porém, de acordo com o referido site, o *car tuning* não é uma profissão, mas, sim, um “passatempo que consiste em alterar as características de fato de um automóvel a um nível de personalização extrema. No contexto,

costuma-se imprimir no automóvel um pouco da personalidade do seu dono”.

Logo, o *car tuning*, não se restringe somente aos fatores estéticos do carro. Inspirados nas competições, as modificações são feitas para deixar o carro mais potente.

De acordo com as considerações acima, inferimos que novamente nos encontramos diante de um sujeito que se inscreve na realidade através da beleza personalizada e da potência, o que nos reporta simbolicamente ao carro como uma extensão de si, de seu próprio corpo.

Assim, seja como desejo ou como excesso, as inscrições corporais “se multiplicam e se diversificam, evidenciando novas complexidades e requintes” (BIRMAN, 2008: 5), assim como ocorre com os *piercings* e as tatuagens.

O autor nos explica detalhadamente que

[...] pelas esculturações e pictografias da superfície corporal, os adolescentes e jovens adultos buscam, com ardor e desespero, ser reconhecidos em suas singularidades. Essa exibição ostensiva indica a demanda por um olhar que os destaque do anonimato a que foram lançados, no mundo da errância pós-moderna. Por isso, tais pictografias e incrustações esculturais penetram nosso olhar à revelia, tal a demanda de reconhecimento dos jovens, que se faz presente nessa *mise-en-scène*. Penetrando, então, como intrusos no nosso espaço visual e se instalando como estranhos no *ninho* (Keseey, 2007) no campo do nosso imaginário, tais esculturações e pictografias dos jovens nos obrigam a pensar no destino *sinistro* (Freud, 1933) destes na atualidade. (BIRMAN, 2008: 9)

RD3: *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.*

Precisamente no RD acima, o sujeito enunciador mostra os excessos que regem a sua vida. Primeiramente refere-se ao shopping e ao “*torrar dinheiro*”, ou seja, às compras feitas por impulso. Em seguida, reporta-se ao “*ficar*”, revelando que “*Eu não gosto de ficar*

*mais de três vezes com a mesma menina (namorar é uma rotina sem graça)”.*

Notamos que A. R. S. não faz a distinção entre as mercadorias que adquire por impulso ou as garotas com quem pretende ficar. Nesse caso, tanto as mercadorias como as garotas se apresentam ao sujeito como produtos descartáveis. A esse respeito, Birman (2007a: 167) explica que, na contemporaneidade, “não importam mais os afetos, mas a tomada do outro enquanto objeto de predação e gozo”.

Em relação à escola, observamos que, ao considerá-la “*muito chata e suportável*”, o sujeito enunciador nos revela o mal-estar vivido em relação à rotina da instituição. Então, para o sujeito-adolescente, a escola se caracteriza enquanto algo que carrega sobre si, que precisa aguentar, aturar, tolerar, suportar críticas e sofrer com resignação e paciência (HOLANDA, 2010).

A saída encontrada pelo adolescente são as amizades, o que nos leva a refletir por que a escola na contemporaneidade tem favorecido mais os contatos sociais que o desenvolvimento do conhecimento científico.

Finalmente, argumentamos que estamos diante de um sujeito que em nada se assemelha ao sujeito da Modernidade, sujeito para o qual a escola foi feita.

RD4: Fragmento do processo de criação de A. R. S.

*(17/05 – na escola) Já estou com uma ideia 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... ideia 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. (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.*

Em seu processo de criação, A. R. S. revela uma busca que interpretamos como permeada tanto pelos discursos da instituição escolar como pelos discursos da cultura dos excessos. Assim sendo, de início, o sujeito enunciador pensa em realizar algo relacionado ao “*meio ambiente*”, tema amplamente discutido nas mais diversas disciplinas escolares.

O tema do meio ambiente é rapidamente descartado, em virtude de outros, como a música e o desenho do “*Dragon Ball Z*”. Porém, ao concluir que ambas as opções seriam sinônimo de um trabalho planejado, de uma dedicação que demoraria mais, as ideias também são rapidamente descartadas.

Interpretamos que a busca de A. R. S. se encontra restrita a algo que resulte rapidamente na “*nota*”, mesmo que para isso tenha que fazer “*uma pintura sem noção e falar qualquer coisa*”.

O enunciado “*sem noção*” nos reporta a algo sem sentido, qualidade comumente atribuída à arte abstrata na Modernidade, sobretudo àquela nascida nos Estados Unidos da América no início do século XX realizada pelo expressionista abstrato Jackson Pollock.

As pinturas abstratas desse período, segundo Gombrich (1995: 604) “requerem uma execução rápida. Não devem ser premeditadas; pelo contrário, devem assemelhar-se a um impulso espontâneo”.

A esse respeito, observamos que, apesar da ideia sobre a “*pintura sem noção*” do sujeito enunciador ter um fundamento, este faz a opção por não realizá-la, pois não teria como explicar o seu feito. Entendemos que dar explicações e respostas sobre tudo pode ser interpretado como um discurso da instituição escolar, internalizado pelo adolescente.

Notamos, também, que a busca de A. R. S. não se encontra focada na aprendizagem, mas nas “*notas altas*”, somente para poder “*ganhar um skate novo e um tênis vibe*”, promessas que podemos relacionar ao contexto familiar contemporâneo, em que a grande maioria dos pais não exerce mais autoridade sobre os filhos.

Birman (2008: 7) explica as causas desse fenômeno da seguinte maneira:

Como as figuras parentais passaram a buscar a realização singular de seus desejos e projetos existenciais, sustentando assim um ideal de experimentação permanente e em oposição ao antigo código matrimonial monogâmico, um estilo adolescente de existência (BIRMAN, 1996) se disseminou pelo espaço social. Em decorrência disso, 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,

produzindo com isso uma transformação radical na economia simbólica da família.

Com o exposto acima, podemos compreender a posição assumida pelo sujeito ao realizar uma atividade escolar. Com isso, entendemos que A. R. S. deixa a sua busca pelos emblemas da cultura que poderiam representá-lo e passa a olhar para dentro de si para exteriorizar "*minha vida, meus pensamentos*" como única maneira de atender a um contexto regido pelos sujeitos do desejo.

Entendemos que, nesse processo, o sujeito enunciador se descobre como "*uma coisa com poucas cores, simples e que deixaria as pessoas que a olhassem refletir sobre o que seria aquilo*".

Assim sendo, A. R. S. se revela um enigma ao interpretar-se como "*uma coisa*", sem nome, sem sentido e que exige por parte do outro uma reflexão profunda, apesar da sua simplicidade.



Figura 1. "*Sem título*", A. R. S., 2010, óleo sobre tela, 30 × 20 cm.

## Conclusão

Buscamos, com este artigo, desenvolver uma reflexão sobre o mal-estar na sala de aula tendo como base alguns pressupostos a respeito da sociedade nas eras da Modernidade, da Pós-Modernidade e da Hipermodernidade. Buscamos também nos ancorar em alguns *insights* psicanalíticos para refletir sobre o sujeito da contemporaneidade e o seu desejo.

Assim sendo, entendemos que o sujeito da Modernidade é determinado pelas instituições do Estado. Nesse sistema, os sujeitos não tinham muitas opções de escolha, a não ser acreditar na revolução e na transformação pelo seu desejo.

Então, surgem os discursos dos ideais como os de progresso e liberdade, sobretudo na instituição escolar. Tais discursos alcançam o ápice na visão da pedagogia crítica e sua crença de que, através de uma crítica aos conteúdos, poder-se-ia chegar à verdade a respeito da sociedade e do poder.

Porém, tais ideais se perderam na Pós-Modernidade com a globalização. Seu principal efeito foi a perda da crença no desejo enquanto possibilidade de mudança de si e do mundo. Em contrapartida a essa perda, ficou um vazio que deu lugar à festa do *tudo pode*, entendida por nós como uma abertura dos sujeitos para as experiências sensoriais com os objetos. Vale lembrar que, na Modernidade, tais experiências poderiam não existir ou ficar restritas ao plano da fantasia, funcionando como um impulso para a criação ou como proteção.

Porém, a Pós-Modernidade traz o fim das utopias, dos ideais, dos grandes exemplos, das grandes prisões e dos laços sociais verticalizados, gerando um individualismo e empobrecendo as fantasias. Com isso, os sujeitos se encontram diante de uma grande confusão entre o querer e o desejar.

Em meio a tal contexto, inserimos o sujeito-adolescente que se encontra no espaço da sala de aula em relação às transformações ocorridas na contemporaneidade.

Autores como Forbes (2003; 2008) e Birman (2007ab; 2008) nos revelam que os adolescentes estão sinalizando não somente novas formas de laços sociais como, também, novas formas de relação humana. Através de monólogos articulados que não passam pelas vias da palavra, mas de inscrições corporais, os adolescentes se revelam como mutantes.

Assim sendo, diferente do adolescente moderno, o adolescente pós-moderno não é mais rebelde, pois não há contra o que lutar, a não ser contra ele mesmo e a dúvida de não saber o que desejar.

Tais mudanças na condição adolescente foram apontadas em nossa análise focada em alguns recortes discursivos sobre o processo de criação de uma obra de arte presente no diário de um estudante de 14 anos vivenciado no contexto escolar.

A análise nos traz um sujeito-adolescente imerso nos discursos da contemporaneidade nos revelando uma subversão nos conceitos que a escola ainda acredita que sejam necessários para educar. Como exemplos podemos citar as fases da vida (infância, adolescência, vida adulta), a palavra na sua forma habitual de uso, o conceito de corpo e de aparência, as formas de lidar com o dinheiro, as relações com a família e com o outro.

Especialmente em relação à escola, o discurso sobre a criação nos revelou no início, um sujeito-adolescente preocupado somente com a nota e com o presente que obteria se tal nota fosse alta.

Porém, ao final de seu percurso, percebe que somente ao olhar para dentro de si, ou seja, para o seu desejo, encontraria sentido para a atividade exigida no contexto escolar. Entendemos esse momento como uma forma de subjetivação.

Finalizamos argumentando que o discurso analisado de A. R. S., tão comum em outros adolescentes na contemporaneidade, ainda se revela sem sentido para nós, sujeitos desejanter, que ainda buscamos palavras para compreendê-los.

## Referências

- BIRMAN, J. Adolescência sem fim? Peripécias do sujeito num mundo pós-edipiano. 2008. Disponível em: <http://www.eposgsv.org/arquivos/adolescencia.pdf> Acesso em: 25/04/2012.
- \_\_\_\_\_. *O mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007a.
- \_\_\_\_\_. O sujeito desejanter na contemporaneidade. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. (Org.). *Análise do discurso no Brasil*. São Carlos (SP): Claraluz, 2007b.
- \_\_\_\_\_. Por uma estilística da existência. Rio de Janeiro, 1996.
- FORBES, J. Aprendendo a desaprender. 1º jan. 2003. Disponível em: <[www.jorgeforbes.com.br/br/artigos](http://www.jorgeforbes.com.br/br/artigos)>. Acesso em: 13 jul. 2011.
- \_\_\_\_\_. *Você quer o que deseja?* 7. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2008.
- FREUD, S. "L'inquiétante étrangeté" (1919). In: Freud, S. *Essais de psychanalyse appliquée*. Paris, Gallimard, 1933.
- GOMBRICH, E. H. Uma história sem fim: o triunfo do modernismo. In: \_\_\_\_\_. *A história da arte*. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1995.
- HOLANDA, A. B. *Mini-dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- KESEY, K. *Um estranho no ninho* (1962). Rio de Janeiro, Best Bolso/Record, 2007.
- MASCIA, M. A. A. *Investigações discursivas na pós-modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira*. Campinas (SP)/São Paulo: Mercado de Letras/Fapesp, 2002.
- NICOLACI-DA-COSTA, A. M. A passagem interna da modernidade para a pós-modernidade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 24(1): 82-93, mar. 2004. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo>>. Acesso em: 23 mar. 2011.
- OXFORD UNIVERSITY PRESS. *Dicionário Oxford escolar inglês-português*. 8. ed. [S.l]: Oxford University Press, 2010.

Seraphim, Robineia da Costa. O mal-estar na sala de aula: a emergência de subjetividades contemporâneas em atividades artísticas. *Revista Intercâmbio*, v. XXV: 106-125, 2012. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x

SALLES, C. A. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. 4. ed. São Paulo: Annablume, 2009.

SATHLER, C. N. *Escrita disciplinar e psicologia: laudos como estratégia de controle das populações*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2008.

SILVA, T. T. O adeus às metanarrativas educacionais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O sujeito da educação*. 6. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

VANNUCHI, C. A sociedade do excesso. *Revista Isto é Comportamento*, 18 ago. 2004. Disponível em:

<[http://www.istoe.com.br/reportagens/11050\\_A+SOCIEDADE+DO+EXCESSO?pathImagens=&path=&actualArea=internalPage](http://www.istoe.com.br/reportagens/11050_A+SOCIEDADE+DO+EXCESSO?pathImagens=&path=&actualArea=internalPage)>. Acesso em: 13 jul. 2011.

WIKIPÉDIA. Tuning. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Tuning>>. Acesso em: 29 jul. 2011.