

# 08

## **Os caminhos da Educação Inclusiva: um percurso conceitual à luz dos modelos de deficiência**

**Clarissa Pimentel Portugal**  
**Universidade de Brasília - UNB**  
[email](#) | [ORCID](#)

**Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida**  
**Universidade de Brasília - UNB**  
[email](#) | [ORCID](#)

**Recebido em: março de 2024**  
**Aprovado em: agosto de 2025**

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431782122025164>

 Esta revista está licenciada com uma *Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional*.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software | iThenticate*: este artigo tem 60% de semelhança com a tese da autora

## A Interação Entre Feminino e Masculino Psíquicos no Processo Criativo: Um Estudo de Casos em Aulas de Arte na Escola Pública sob a Perspectiva Psicanalítica

### RESUMO

Este artigo investiga, à luz da teoria psicanalítica freudiana, como se dá o processo criativo de estudantes em aulas de Arte na escola pública. Por meio de dois estudos de caso em turmas do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), busca-se compreender as implicações subjetivas do fazer artístico e a maneira como se articulam elementos do feminino e do masculino nas produções dos alunos. A análise enfoca não apenas os resultados materiais, mas o percurso criativo, revelando como o ensino de arte pode ser um espaço de expressão e elaboração simbólica da sexualidade e das vivências escolares. Conclui-se que o espaço artístico contribui para a constituição subjetiva, propiciando uma vivência de alteridade e de integração simbólica entre os polos do feminino e do masculino, favorecendo, assim, processos educativos mais inclusivos e humanizadores.

**Palavras-chave:** arte/educação; psicanálise freudiana; processo criativo; subjetividade; educação pública.

### The Interaction Between Psychic Feminine and Masculine in the Creative Process: A Case Study in Public School Art Classes from a Psychoanalytic Perspective

### ABSTRACT

This article investigates, in light of Freudian psychoanalytic theory, how the creative process unfolds among students in public school art classes. Through two case studies conducted with middle school students from the Secretary of Education of the Federal District (SEEDF), the study aims to understand the subjective implications of artistic creation and how elements of the feminine and the masculine are articulated in the students' productions. The analysis focuses not only on the final artistic outcomes but also on the creative trajectory, revealing how art education can serve as a space for symbolic expression and elaboration of sexuality and school experiences. The study concludes that the artistic space contributes to subjective constitution by fostering experiences of otherness and symbolic integration between the poles of the feminine and the masculine, thus promoting more inclusive and humanizing educational processes.

**Keywords:** art education; Freudian psychoanalysis; creative process; subjectivity; public education.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe uma reflexão sobre os processos criativos de estudantes em aulas de Arte, a partir de uma perspectiva psicanalítica freudiana. O foco recai sobre a forma como as estruturas psíquicas feminino e do masculino se manifestam no ato criador e como o espaço escolar pode servir de palco para a subjetivação desses conteúdos. Utilizando-se da metodologia de estudos de caso, analisam-se dois percursos criativos em uma escola pública do Distrito Federal, observando-se não apenas os produtos finais, mas também as dinâmicas subjetivas envolvidas nas produções artísticas.

Os casos aqui relatados foram autorizados através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento, explicitando todos os aspectos da pesquisa e assinado pelos responsáveis dos sujeitos observados e também pela direção da escola na qual o estudo se deu. Manteve-se o comprometimento ético de não revelar a identidade dos sujeitos e ater-se apenas ao que compete a uma pesquisa acadêmica séria e respeitosa nos relatos e análises. Ao presente trabalho interessa a relação desses sujeitos com a professora de Arte, a própria disciplina dentro da grade curricular formal e, mais aprofundado, os processos criativos empreendidos por esses sujeitos dentro desse cenário.

Para analisar os estudos de caso, mostrou-se pertinente considerar as particularidades das estruturas psíquicas que operam no processo criativo a fim de compreender o lugar da disciplina Arte dentro da Escola. Essa disciplina goza, junto a algumas outras, de poder não se basear em “certos” ou “errados” nas exposições e avaliações, mas sim a partir da produção, experimentação e fruição subjetiva, possibilitando uma leitura singular sobre esse conjunto de aulas. Levando em conta esse aspecto, inicia-se com considerações acerca do processo criativo para depois adentrar aos casos.

## 2 ASPECTOS FEMININOS E MASCULINOS DO PROCESSO CRIATIVO EM SALA DE AULA

Conforme as especificidades dos estudos de caso, os aspectos femininos e masculinos que permeiam o processo criativo apresentam as diferenças dos sujeitos de pesquisa e, mais ainda, o caráter ímpar da arte/educação. Duchamp (1975) aponta que no ato criativo:

No ato criador, o artista passa da intenção à realização, através de uma cadeia de reações totalmente subjetivas. Sua luta pela realização é uma série de esforços, sofrimentos, satisfações, recusas, decisões que também não podem e não devem ser totalmente conscientes, pelo menos no plano estético. O resultado desse conflito é uma diferença entre a intenção e a sua realização, uma diferença que o artista não tem consciência (Duchamp, 1975, p. 73 *apud* Brito, 2013, p. 24).

Com as considerações acima, o artista se depara com um empenho humano repleto de possíveis e impossíveis. Ao apontar a uma diferença entre intenção e realização, Duchamp (*apud* Brito, 2013) reconhece que os impulsos inconscientes da produção artística “constitui um meio-caminho entre a realidade que frustra os desejos e o mundo de desejos realizados da imaginação” (Freud, 2012, p. 131). Neste jogo livre que o artista vive entre o inconsciente e o consciente durante o processo de criação permite que a falta se manifeste de forma concreta, mas por meio de um prisma inteiramente subjetivo. Nesse sentido, o processo criativo em sala de aula possibilita uma aprendizagem para além de discursos objetivistas, envolvendo no cerne da atividade o próprio sujeito, ou aquilo que diz respeito à subjetividade e singularidade do sujeito.

A teoria da sexualidade, que distingue as percepções fálicas e para além do falo, possibilita ter maior clareza quanto a essa diferença entre intenção e realização comentada por Duchamp (*apud* Brito, 2013) na qual o feminino e o masculino operam a fim de metaforizar o que é inominável e da ordem do inconsciente.

Freud (2016) postula, em “Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade”, a organização de etapas da sexualidade que inclui as fases autoeróticas difusa, oral e anal<sup>1</sup> e a fase genital altruísta. Neste trabalho encontram-se expressos fases da sexualidade em que não há a presença do falo, tanto de ser como ter, e sim expressões de ações que não possuem relação com o gênero e antecedem a simbolização. Na fase oral a sexualidade se assemelha ao aspecto nutritivo e integrativo e a fase anal possui valor de criação autônoma. São fases ligadas a ações na realidade que se manifestam através dos objetos consumidos e expelidos. Desse modo, a sexualidade que vai além do falo possui a particularidade de não poder ser totalmente simbolizada, justamente porque não é atravessada pela castração — processo que impulsiona o sujeito a organizar e representar simbolicamente sua realidade.

A castração ocorre junto ao complexo de Édipo, que possui alguns percursos possíveis, mas na sua postulação original Freud ([1900] 2019) se inspira na tragédia grega “Édipo Rei” (427 a. e. c.) de Sófocles na qual Édipo está destinado a assassinar o pai e desposar a mãe. Com isso, nesse complexo a criança ama a mãe com quem possui uma relação simbiótica de amor e desejo e odeia o pai que interrompe essa relação total. Ao interromper, o pai castra a criança e a retira de sua ilusão narcísica de ser plena através dos elogios da mãe. Dessa forma, a criança se reconhece faltante e passa a trabalhar eroticamente para retornar aos favores da mãe. Ainda mais, o masculino psíquico se esforça para manter-se fálico para tamponar sua falta, no entanto, é uma tarefa impossível e ilusória, visto que a falta advém da saída da criança da relação instintual e sensorial com o mundo para a precariedade do simbólico.

Assim, a sexualidade genital está diretamente ligada à ideia de “ter” ou “não ter” o falo. Em *Algumas Consequências Psíquicas da Distinção Anatómica entre os Sexos*, Freud (2011)

<sup>1</sup> Doravante essas etapas serão mencionadas como “arcaicas” ou “pré-edípicas” que dizem respeito a períodos da sexualidade prévios à simbolização.

destaca que, por haver uma diferença anatômica visível, o falo adquire um valor simbólico. Essa elevação simbólica serve para lidar com o complexo de castração tanto em meninos quanto em meninas. É nesse processo que o sujeito passa a reconhecer a falta e o desejo, elementos fundamentais que se manifestam simbolicamente — independentemente do gênero biológico.

Na prática da arte/educação, essa dinâmica pode ser percebida, por exemplo, quando alunos demonstram ansiedade em “acertar” ou produzir algo “valioso” que mereça ser reconhecido. Esse esforço constante por validação pode ser entendido como uma tentativa de manter o falo simbólico — de sustentar uma imagem ideal de si, de dominar o processo criativo, de mostrar controle. Um aluno que busca constantemente o elogio do professor ou que teme o erro como falha pessoal está operando dentro dessa lógica fálica de homeostase, ainda que no campo simbólico.

Por outro lado, obras artísticas que expressam a incompletude, o erro ou a dúvida — como colagens fragmentadas, esculturas inacabadas ou performances que evidenciam o processo em vez do resultado — podem apontar para o enfrentamento do vazio, geralmente mais associado ao feminino, que ignora a necessidade de completude fálica e encontra potência na abertura à criação.

O feminino opera numa lógica que transcende o falo, criando a partir do vazio sem ser tomado pelo horror da falta. Isso porque, na menina, nunca houve um falo real a ser perdido, e no menino, antes da distinção sexual, essa ausência também não era reconhecida. Embora o campo simbólico se inaugure com os complexos de Édipo e de castração, o feminino não está fora dele; sua particularidade é que acessa o simbólico por meio de criações concretas, expressando-se tanto pela capacidade de criar quanto de destruir.

O horror ao feminino decorre de sua oposição à lógica de equilíbrio e controle característica do masculino, já que o feminino está enraizado em pulsões arcaicas que desconsideram o ideal do ego e seus esforços de adaptação à norma. Ele desestabiliza essa tentativa de retorno à simbiose narcísica com a mãe, propondo uma expressão que não busca completude, mas sim potência criativa no próprio vazio.

Levando em consideração que o falo real é masculino, mas que a castração simbólica ocorre com ambos os gêneros, pode-se pensar que há uma instauração de horror frente ao feminino porque na realidade não o possui e, no entanto, é dotado de potencial criador não simbolizável, pelo menos não pelos códigos linguísticos compartilhados. O feminino desafia a busca narcísica do masculino por controle e afirmação de poder. No entanto, quando não há a mediação simbólica representada pelo masculino — ou seja, a estruturação que permite transformar a pulsão em linguagem — o feminino pode permanecer num ciclo repetitivo de

criação e destruição, sem alcançar a sublimação que possibilita expressar essas forças de forma socialmente compartilhável. O ato de simbolizar do feminino é um processo sublimatório, elevando a concretude das pulsões arcaicas, pré-genital e pré-edípicas, às obras, também concretas, mas com a possibilidade de apreciação social.

Na prática da arte/educação, isso pode ser observado em produções que revelam intensa carga expressiva, mas que não conseguem se organizar minimamente em linguagem artística — como desenhos compulsivos, colagens caóticas ou intervenções que se desfazem antes de se completarem. Sem a elaboração simbólica (a função do masculino nesse contexto), essas manifestações tendem a se perder no excesso pulsional, dificultando a leitura e o diálogo com o outro. Já quando há mediação e elaboração, esse mesmo impulso pode dar origem a obras potentes, como performances, instalações ou pinturas que comunicam, mesmo que de forma fragmentada, algo da subjetividade do sujeito.

Conforme Freud (2013) a sublimação é um dos percursos neuróticos da sexualidade; enquanto o recalque recusa as pulsões sem uma elaboração, a sublimação eleva as pulsões à apreciação social sem a necessidade de sua descarga energética operar exclusivamente no corpo, como o ato sexual; inclusive, Freud (1909/10) associa a sublimação à ciência, à arte e à religião e recomenda como possíveis percursos psíquicos saudáveis à sexualidade.

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

Nesse sentido, Lacan (1957/1998, p. 498) afirma que “é toda a estrutura da linguagem que a experiência psicanalítica descobre no inconsciente”, aproximando o fazer artístico da lógica do inconsciente. Se o inconsciente se manifesta por estruturas de linguagem, e se a arte também é uma forma de linguagem, então ela se torna um espaço privilegiado para a expressão do inconsciente. A criação artística pode ser vista como um modo de “falar sem dizer”, de tornar visível o que não é representável diretamente. Complementando essa perspectiva, Rivera (2012) observa que, “na arte, o sujeito se perfila como nada além de um efêmero efeito, surgindo em um circuito que necessita do outro e só com ele se completa”, ressaltando a natureza relacional e fugidia da subjetividade inscrita na obra de arte.

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

Ao apresentar a evolução desse pensamento Canelas Neto aponta que a noção de “vazio” é diferente do “nada”, tendo em vista de que se assim o fosse ele não existiria e dele nada se derivaria, dessa forma o “vazio” se apresenta como uma potência criadora. “Este vazio não tem em suma nenhum estatuto ontológico. Ao contrário, ele visa preencher uma função terapêutica diante das escleroses existenciais que tendem a se instalar sob o leito das petrificações ontológicas” (Bitbol, 1998, p. 272 *apud* Canelas Neto, 2013, p. 131). Com isso se entende que o vazio é uma forma de lidar com as instâncias da vida que escapam à significação; uma válvula de escape que censura as turbulências do Real e da realidade.

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

O recalque é diferente da censura, pois o *recalcamento* é *um ato que supõe simbolização, ele é estruturante*. Ao contrário, a censura é *sofrida* como um não dito [não como um interdito]. A censura é o branco do discurso dos pais. É o branco de seu desejo de algum modo. E esse branco é ininterpretável, na falta de representação possível (PERRIER, 1998, p.154 *apud* SCHAFFA, 2008, p. 58; grifos da autora).

Percebe-se que o vazio é inerente ao feminino porque engloba aquilo da sexualidade auto erótica que não é elaborado ou minimamente integrado. Apesar desse caráter, é possível um bordejá-lo criativamente a fim de superar a censura.

No campo da psicanálise, o termo *bordejamento* remete à ideia de contornar um núcleo que não pode ser diretamente simbolizado ou representado. Inspirado na topologia lacaniana, sobretudo nas elaborações sobre o *real* e a *falta*, bordejar é uma forma de aproximação periférica, em espiral, daquilo que escapa à significação plena — como o gozo, o inconsciente e o feminino. O bordejamento do vazio, portanto, não implica em preenchê-lo ou traduzi-lo, mas em criar uma borda simbólica que permita ao sujeito se relacionar criativamente com o que é da ordem do irrepresentável.

No Seminário 22 – *R.S.I.* (1998/1975), Lacan propõe que o simbólico, ou seja, o campo da linguagem e da significação, não consegue dar conta totalmente do real — aquilo que escapa à representação. Em vez de tentar capturar o real, o simbólico pode apenas *rodeá-lo*,

ou *bordejá-lo*. Essa ideia se expressa na imagem do nó borromeano, onde os três registros psíquicos (real, simbólico e imaginário) se entrelaçam sem se fundirem.

Aplicando essa lógica ao feminino, podemos dizer que o vazio que lhe é próprio — ligado à sexualidade feminina e ao gozo que não se deixa dizer — não precisa ser eliminado ou preenchido, mas pode ser criativamente contornado. O bordejamento do vazio, nesse sentido, é uma forma de o sujeito se sustentar diante do que não se pode nomear, como o mistério do desejo e do gozo do Outro.

Na arte e na educação, essa ideia se traduz, por exemplo, na prática de trabalhar com aquilo que não se explica totalmente: como um professor que, diante do silêncio ou da inquietação de um aluno, não tenta dar uma resposta imediata, mas acolhe o vazio como espaço de criação. Ou como um artista que, em vez de representar uma imagem exata, deixa entrever no traço, na cor ou na ausência de forma, aquilo que escapa — permitindo que o indizível seja sentido, ainda que não totalmente compreendido. Trata-se, assim, de um gesto tanto ético quanto estético: em vez de apagar o vazio, o sujeito cria à sua volta, fazendo dele um ponto de partida para novas significações e experiências.

Quando se esquia do vazio, o desejo assume caráter fálico de poder e controle a fim de evitar algum confronto, mas ao aceita-lo há um desejo para além do falo cujo resultado pode ser concreto e novo. Visto que não é possível simboliza-lo, o processo sublimatório feminino se dá através da metáfora que, na sua concretude, bordeja àquilo que o vazio permitiu pensar, “o vazio capaz de tornar o pensamento sensível ao próprio desconhecido” (Montrelay, 1974, p. 76 *apud* Schaffa, *op. cit.*, p. 64); o desconhecido arcaico que há em si, que não é possível acessar, mas é possível metaforizar através da criação. No entanto, se mantém enigmático porque a apreciação e simbolização da obra se dão através da subjetividade do público.

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

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

Os alunos, conscientes do caráter avaliativo de suas produções, se permitem ao processo criativo na condição de que a avaliação da obra não se estende à avaliação de suas subjetividades, fantasias, desejos e, principalmente, faltas. Por ser um processo que perpassa pelo feminino e o masculino, a presença das marcas pessoais na obra é inevitável, mesmo que sob a forma de metáfora. É compreensível que alunos tenham medo de “errar”, visto que uma avaliação ruim do trabalho pode transparecer como uma avaliação ao sujeito. Assim, a relação estabelecida entre alunos e professor baseia a confiança nas teorias e técnicas apreendidas durante as aulas, a fim de empreender no processo criativo, e a clareza no objetivo avaliativo para aliviar os receios de um julgamento sobre o sujeito.

O que leva, então, aos estudos de caso e as particularidades desses sujeitos com o processo criativo e suas relações com a professora de Artes, a própria disciplina e com a Escola.

### 3 ESTUDOS DE CASO

Este trabalho baseia-se em dois estudos de caso realizados em aulas de Arte no Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do DF. Os casos foram acompanhados ao longo de ano letivo, com observação direta dos processos criativos dos alunos, registros fotográficos e anotações em diário de campo. As análises priorizaram a escuta sensível e a observação do percurso criativo, mais do que a avaliação técnica do produto final. A metodologia foi inspirada em princípios da pesquisa qualitativa em educação, especialmente no que tange à valorização da experiência subjetiva dos estudantes no contexto escolar.

Os casos contêm relatos de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, com análises de suas obras artísticas, processos criativos, textos escritos e observações dentro do ambiente escolar. Destarte, reconhece-se o enigma da Arte na qual não há fim para as possibilidades interpretativas e, portanto, destaca-se que as análises que seguem são particulares à presente pesquisa e consideram o contexto das produções e as marcas subjetivas que os alunos dão-a-ver. Ademais, nas análises evidencia-se a pertinência do cenário escolar e suas relações com os processos e produtos artísticos dos alunos.

Conforme Yin (2003) em “Estudo de caso: planejamento e método”, o estudo de caso justifica-se porque a investigação aqui empreendida do processo criativo se interessa pela realidade contemporânea e está indissociável do seu contexto: a sala de aula. O autor pormenoriza que há algumas modalidades de levantamento de dados do estudo de caso e optou-se, para a presente investigação, algo próximo à observação participante na qual o pesquisador tem a possibilidade de participar ativamente do fenômeno estudado, perceber o fenômeno do ponto de vista dos sujeitos envolvidos e gozar de certa mobilidade para manipular a situação a favor do estudo (Yin, 2003, p. 117-118).

Cabe ressaltar que os casos foram escolhidos por apresentarem relações particulares e distintas com o feminino e masculino psíquico envolvidos no processo criativo. O primeiro caso,

sobre o discente Renato, apresenta um sujeito na posição não-fálica, ou seja, desinteressado e alheio aos processos criativos propostos; enquanto que no segundo caso, sobre Fábio, é possível acompanhar um percurso criativo na lógica para além do falo, que bordeja do vazio a favor de criações singulares. Com isso, torna-se possível analisar como as estruturas psíquicas possuem apresentação diversa e seus efeitos nas relações dos sujeitos com produções criativas.

### 3.1 CASO RENATO<sup>2</sup>

Renato era um aluno considerado “fracassado” dentro dos parâmetros de ideal escolar, já havia reprovado alguns anos e estava defasado em relação à faixa etária e ano escolar esperado pelo sistema de ensino brasileiro. Naquele ano se encontrava em uma turma pequena com outros alunos igualmente repetentes. A linguagem artística do primeiro bimestre foi Música e, conforme o cronograma anual<sup>3</sup>, as aulas se dividiam entre aulas teóricas e oficinas práticas. Essa turma logo se apresentou ávida pela prática e muita facilidade com os instrumentos percussivos<sup>4</sup>, no entanto, eram resistentes à teoria e discussões coletivas, além de muito dispersos quando não estavam efetivamente praticando música.

Apesar disso, Renato não participava com seus colegas, ora faltoso ou preferindo se excluir. Logo no primeiro bimestre do ano letivo percebeu-se esse comportamento e, em particular, foi possível perguntar o porquê dessa postura e a resposta do aluno foi algo como segue “Ah, professora, eu já tô reprovado mesmo.”, houve um pequeno diálogo assegurando que ainda se encontrava no início do ano, havia muita oportunidade de ser aprovado e que se esperava sua participação nas aulas. Renato se manteve retraído ao longo de todo o primeiro bimestre e, ainda que tenha se envolvido e apresentado bem seu trabalho teórico, - seminário sobre o estilo musical RAP –, não realizou as outras atividades do bimestre e obteve uma menção baixa.

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

<sup>2</sup>Todos os nomes apresentados doravante são fictícios a fim de preservar a identidades dos sujeitos de pesquisa.

<sup>3</sup> Desde o ano de 2014 a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) se utiliza do Curriculo em Movimento, disponível em <http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>, para todas as faixas escolares. No entanto, quanto aos conteúdos de Artes aprovados na Lei 13.278/2016 (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), são bastante amplos e vagos, há margem para autonomia de escolha. No mais, a disciplina comporta em si as quatro linguagens artísticas, gerando também a possibilidade de se focar em apenas uma linguagem em detrimento de outras. Dessa forma, optou-se para o ano escolar em que ocorreu a pesquisa de dividir os bimestres entre Música, Artes Visuais e Artes Cênicas a fim de que os alunos pudessem experimentar as diferentes linguagens.

<sup>4</sup> Naquele ano foi doado um kit com diversos instrumentos percussivos para a sala de Artes, podendo ser utilizado em ambos os turnos escolares.

considerações acerca da metalinguagem<sup>5</sup>, percepção subjetiva e objetiva<sup>6</sup> da obra, etc. Para culminar essas discussões e práticas, lançou-se a questão “o que torna uma obra de arte universal?”.

Com base em referências artísticas, desde *A Última Ceia* (1495–1498) de Leonardo da Vinci, à imagem do *Darth Vader* de *Star Wars* (1977– 1983), a turma enfrentou a discussão junto à professora levantando vários aspectos que poderiam universalizar uma obra e, ao final, houve o consenso de que, além de qualquer outro elemento, o fator humano era essencial. Assim, aquilo da obra que é humana tende a estender e persistir no espaço e no tempo, seja pela temática mítica de iminência da morte como em “A Última Ceia”, seja a figura que incorpora máximo poder maligno, mas digno de redenção como Darth Vader, o aspecto humano é o que permite seu reconhecimento universal.

Nesse caso, discutiu-se o aspecto humano de uma obra de arte como a capacidade que ela tem de tocar dimensões compartilhadas da experiência humana — como o sofrimento, a finitude, o desejo, o medo, a culpa, a possibilidade de transformação, entre outras. Não se trata de uma “humanidade” idealizada ou abstrata, mas de afetos e conflitos existenciais que atravessam culturas e épocas, possibilitando identificação, empatia ou reconhecimento.

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

---

<sup>5</sup> Houve o estudo específico da metalinguagem nas Artes Plásticas incluiu discussões, práticas e leituras com base no livro didático “Arte Por Toda Parte - 7º ano (2017-2019)” de Ferreira et. al. e disponibilizado pela SEEDF. Na metalinguagem a obra autorreferência sua linguagem, ou seja, explora os limites e as possibilidades inerentes ao seu estilo. O livro didático oferece como exemplo os as histórias em quadrinhos do personagem “Clóvis” de Paulo Stocker que brinca com os quadrinhos para extrapolar sua lógica e, a partir dessa referência, os alunos produziram seus próprios quadrinhos metalingüísticos.

<sup>6</sup> Levando em consideração o enigma da Arte, a obra pode ser interpretada de forma objetiva e subjetiva, sendo que a subjetividade não furta à análise mesmo que inconsciente. A leitura subjetiva, como já elaborada no capítulo teórico, concerne à transferência estabelecida com a obra na qual se pressupõe dela extrair saberes da ordem do desejo e da fantasia, ou seja, altamente subjetivo. Já uma análise objetiva considera aspectos técnicos da obra, incluindo análise de cores, linhas e formas, técnica de execução, material utilizado, entre outros, além do contexto sócio-histórico em que a obra foi realizada.



Figura 1 - *Sem título*, 2017. Pintura de Renato. Guache sobre cartolina A3 (42 x 29,7cm). Brasília, DF.

Fonte: Arquivo pessoal.

Um coração repleto de veias no centro de uma árvore, envolto pela escuridão e sustentado pelo olhar. A análise que segue não se propõe a colocar Renato no divã, mas embasa-se nas experiências em sala de aula e considera os elementos da obra, como formas, proporções e as cores. No mais, interessa relacionar as reflexões teóricas ao caso, reconhecendo a interferência do feminino e do masculino no processo criativo que possibilitou a produção dessa pintura altamente simbólica, ou seja, além da simbolização sublimada das mobilizações do inconsciente também se aproxima à linha estética do Expressionismo<sup>7</sup>.

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

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

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

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

Os enigmas desse caso foram consideráveis. O primeiro impasse foi possibilitar algum tipo de vínculo com esse jovem para inseri-lo na dinâmica das aulas. Demorou pouco mais de um bimestre para realizar essa façanha e, com o relato acima, transparece como uma investida tranquila, mas a verdade é que foi um processo que exigiu criatividade estratégica para superar o distanciamento e desânimo do aluno. Ele nunca apresentou um comportamento desrespeitoso ou incivilizado, o desafio foi lidar com o distanciamento. Esse comportamento denunciava uma postura não-fálica, ou seja, ausente da expressão masculina, na qual o sujeito se empenha em simbolizar a realidade e marcar sua existência nela, tão pouco feminina pautada na criação e destruição; na sua postura não-fálica ausentava-se de qualquer ação e calava-se no vazio de sua própria censura.

Esse tipo de manifestação comportamental pode ser adequadamente compreendido à luz da psicanálise se considerarmos que os processos psíquicos que ela investiga não se limitam a um momento específico do desenvolvimento, mas atravessam a vida inteira do sujeito. Desde as primeiras experiências infantis — em que se instauram as estruturas fundamentais do desejo, da linguagem e do vínculo com o outro — até a vida adulta, o inconsciente segue operando de forma ativa, mesmo (e especialmente) nos silêncios, nas recusas e nos atos falhos.

Como afirma Freud (1905), já na infância o sujeito é habitado por desejos e conflitos que o marcam profundamente, estruturando modos de gozar, de se defender e de se relacionar. Lacan (1964), ao retomar e ampliar essa leitura, destaca que o sujeito do inconsciente é aquele que está constituído pela linguagem, sendo, portanto, efeito do significante desde a tenra infância. Assim, todo comportamento, mesmo na fase adulta, carrega em si ecos das posições subjetivas assumidas na infância frente ao desejo do Outro.

Essa compreensão é essencial na prática educativa e clínica, pois permite escutar no comportamento do aluno ou paciente não apenas um dado do presente, mas uma trajetória de constituição psíquica que ainda se atualiza — e que, por isso, pode ser simbolizada, transformada ou bordejada.

Para integrar Renato, primeiro aceitou-se o fracasso com ele comparado ao sucesso da relação pedagógica com os outros alunos, aceitou-se o vazio de sua ausência proposital e então pôde empreender em superá-la. Chamava-o pelo nome para interagir nas dinâmicas, passava em sua mesa para acompanhar as atividades, convidava-o às leituras, mas, apesar

de participar momentaneamente, logo sumia por entre os colegas. Também a professora precisava dividir sua atenção entre as outras vinte demandas da sala, então Renato conseguiu passar despercebido e, assim, denunciar as próprias faltas da docente.

Apenas no contato próximo e afastado do olhar dos colegas que foi possível superar esse vazio. Não havia dúvidas sobre a atividade ou incertezas quanto ao seu projeto artístico, o seu isolamento não era porque não sabia o que fazer, mas por não se sentir visto ou reconhecido, e, possivelmente por conta de suas reparações, não via propósito em realizar as atividades e muito menos propósito na escola. No entanto, uma conversa rápida e sem julgo estético sobre seu projeto foi o necessário para incluí-lo na dinâmica da turma e atiçar seu empenho erótico nas atividades. Passou-se a aplicar essa mesma estratégia com outros alunos, cada qual com suas especificidades, e se apresentou uma ferramenta potente na qual pôde-se estabelecer vínculos que fortaleciam a relação transferencial, mesmo que restritos os momentos em prática.

Esse caso revela os efeitos da igualação massificada do sistema de ensino que desemboca na assujeição - ou seja, não considerar as dimensões subjetivas dos sujeitos - de seus alunos e membros desse sistema, como professores, coordenadores, diretores, etc. A Escola é um ambiente muito próprio da adolescência e onde se efetiva maior parte do laço social que, conforme Coutinho (2009), organiza-se a partir das relações fraternais entre os pares com uma combinação ambivalente entre idealização e identificação. A formação desses grupos e a relação transferencial que se estabelece principalmente com os professores sustentam a constituição da singularidade dos sujeitos durante a adolescência, no entanto, quando não há esse processo de idealização e identificação, dificulta-se a reedição do Édipo e impede "que se efetue a passagem da Lei ao regulamento" (Assoun, 1998, p.83 *apud* Coutinho, 2009, p. 133). Dessa forma, o processo de assujeição sofrida por Renato que o distanciou de seus pares iniciais ao longo de suas reparações e o isolou do laço social pertinente da Escola, evidenciou um comportamento repetitivo da pulsão de morte de isolamento e desânimo.

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

Especificamente na escola em que se deu a pesquisa de campo, havia uma preocupação clara por parte da gestão e dos professores em integrar os alunos que apresentavam dificuldade em se ajustar aos ideais esperados pelo sistema, seja qual fosse, e, pelo menos durante as reuniões pedagógicas, havia uma sobriedade evidente quanto aos procedimentos possíveis para a reintegração desses sujeitos, incluindo reuniões com os pais, encaminhamento para psicólogos e outros profissionais, propostas para as aulas, entre outros. No entanto, não é possível comentar sobre as práticas de cada colega docente visto a importância do imperativo da autonomia do professor em sala de aula e o pouco que comentavam sobre suas práticas individuais. O que é possível concluir do caso do Renato é que, por mais que tenha ocorrido uma transformação da sua postura nas aulas de Artes e obteve uma aprovação exitosa, esse não foi o caso com outras matérias. O resto que ficou denunciou as barreiras, da escola e da professora de Artes, por não poder “salvá-lo” da estatística de reprovação daquele ano escolar.

### 3.2 CASO FÁBIO

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

Para além de sua vida escolar, Fábio produzia músicas, vídeos, desenhos, HQs, entre outros, a partir de mídias tecnológicas e publicava suas obras em redes sociais. Logo nas primeiras aulas apresentou à professora seu canal no *Youtube* com produções audiovisuais muito próximas aos *memes* e quadrinhos como *Cyanide & Happiness*<sup>8</sup>, muito populares, produzidos e reproduzidos na internet. Desse modo, o processo criativo e a produção artística de Fábio, dentro e fora da escola, estavam atravessados pela contemporaneidade das mídias das redes sociais na qual estava inserido, ativo e passivamente.

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

O meme da internet, uma entidade de informação digital criada e propagada em escala global nas mídias sociais, é aqui pensado a partir de sua linguagem ao mesmo tempo global e local, capaz de romper fronteiras sem perder a

<sup>8</sup> HQs do *Cyanide & Happiness* disponíveis em: <http://explosm.net/> Último acesso em 15 de janeiro de 2020. Vídeos do *Cyanide & Happiness* disponível em: <https://www.youtube.com/user/ExplosmEntertainment> Último acesso em 15 de janeiro de 2020.

habilidade de conservar e criar características específicas de grupos, forjando identidades contemporâneas (Aristimuño, 2014, p. 02).

O autor prossegue descrevendo o processo de produção e reprodução dos *memes* que, por habitar e ter sua gênese nas mídias sociais, não possui autoria fixa e está sempre disponível para mutação, assim, é uma linguagem viva que permite a qualquer usuário das redes sociais ativamente criar, compartilhar e alterar. Os *memes* integram a internet desde o início da década de 2010 e se tornaram uma forma de comentário, normalmente visual, muitas vezes de um humor sombrio, irônico ou sarcástico. Utilizam de eventos, pinturas, programas de tv, filmes e afins para comentar sobre a realidade global ou local e se aproximam às obras de arte de apropriações dadaístas do artista plástico Duchamp (1913 - 1919)<sup>9</sup>.

Com base nessas considerações sobre a linguagem viva e mutável dos memes, que operam como comentários visuais dotados de humor crítico e forte inserção na cultura digital, é possível retomar o caso de Fábio e sua produção artística. Ainda que fortemente influenciado por elementos da cultura popular contemporânea — como os próprios memes —, o que Fábio realiza em sala de aula não se reduz à simples reprodução desses formatos. Ao contrário, suas criações revelam um gesto autoral e singular, capaz de articular referências do mundo digital com os conteúdos, reflexões e discussões desenvolvidos nas aulas de Artes.

Fábio deu um passo além da mimese ativa que caracteriza o uso comum dos memes: apropriou-se de sua lógica e estética, mas a integrou ao seu processo criativo particular, operando uma transposição simbólica a partir do refinamento técnico e das linguagens artísticas estudadas. Assim, seu trabalho revela não apenas um consumo das culturas digitais, mas uma reelaboração estética delas — gesto próximo às estratégias dadaístas de apropriação e ressignificação.

Conforme a psicanálise, esse gesto revela a presença de uma função simbólica ativa: ao transformar as referências digitais em linguagem artística, Fábio realiza um trabalho de sublimação que aponta para uma posição subjetiva que não recua diante da castração simbólica. Ele não busca preencher o vazio com sentidos prontos, mas sustentar-se nele através de uma produção que dá forma ao que escapa — o que Lacan (1975) denomina de bordejamento do real.

Percebe-se, portanto, que Fábio já ingressa na disciplina de Artes com familiaridade com os processos criativos contemporâneos, o que lhe permite não se defrontar com o vazio

<sup>9</sup> A pintura L.H.O.O.Q. (1919) de Duchamp é uma das obras icônicas do movimento de repropriação, na qual ele pinta um bigode e dessacraliza a Mona Lisa (1503-1506) de Leonardo da Vinci. Diferente dos memes, e Rivera (2005) esclarece, o intuito do artista era questionar o estatuto fetichista que as obras de Artes passaram a ocupar dentro dos círculos abastados e colecionadores de obras, denunciando o caráter objetual das produções artísticas consideradas clássicas.

subjetivo como um obstáculo, mas como uma possibilidade. Sua atuação revela-se como uma sublimação metafórica do feminino: ele não nega o vazio, mas o bordejando criativamente, produz sentido onde há ausência de forma prévia, assumindo uma postura ativa diante da experiência estética e educativa.

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

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

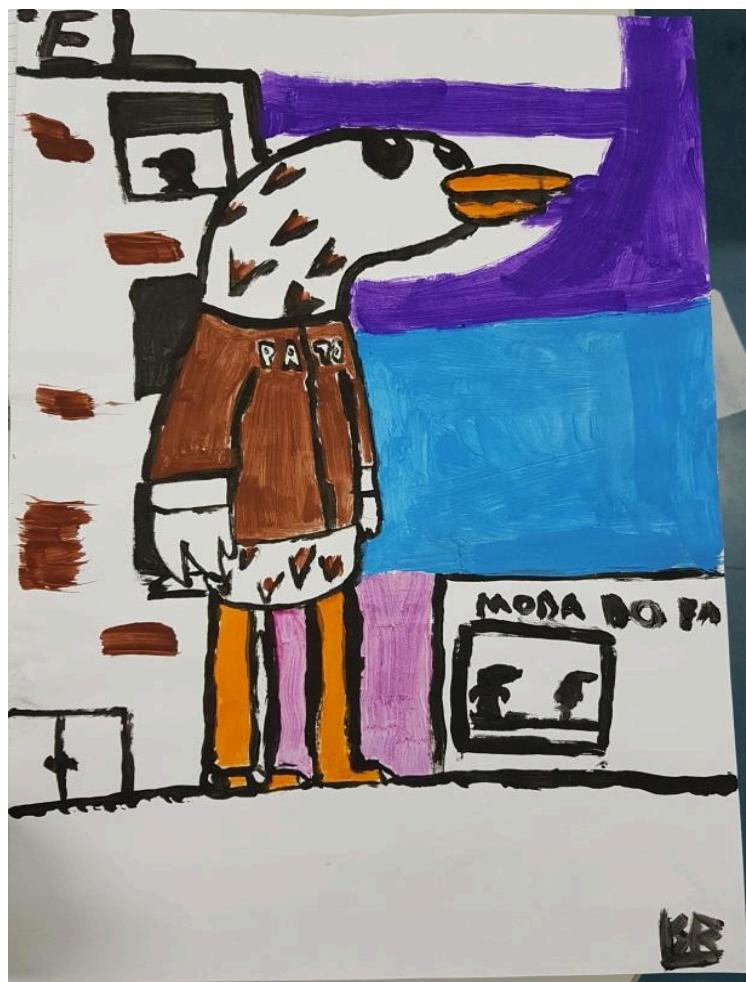


Figura 2. -*Sem título*, 2017. Pintura de Fábio. Guache sobre cartolina A3 (29,7 x 42cm). Brasília, DF. Fonte: Arquivo pessoal.

## a) O que?

Um pato humanoide que está passando dramaticamente após sair da loja “Moda do Pato” (ou “Moda do Pa” canto inferior direito), indo pro hotel, onde seu amigo está esperando para jogar *videogames*. Seu amigo está observando o pato na janela do seu quarto.

## b) Por que?

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

## c) Para que?

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

O que se percebe da pintura é que o personagem principal é um pato antropomórfico, explicado pelo próprio Fábio, mas seu amigo parece ser humano, pelo menos sua silhueta não possui nenhum traço de forma animal, o que remete a desenhos animados como *Apena Um Show* (2009 – 2017), *Hora da Aventura* (2010 – 2018), *BoJack Horseman* (2014 – 2020) e *Rick e Morty* (2013 – presente)<sup>10</sup>. Esses programas têm algumas características em comum, mas a mais marcante é a presença de personagens humanos e animais antropomórficos que interagem sem nenhum estranhamento, vivendo suas vidas conforme os limites ou falta deles em seus universos animados. Assim, como na pintura de Fábio, um pato antropomórfico poderia tranquilamente ser amigo de um rapaz humano e os dois se encontrarem para jogar *videogames*, mas também poderia ter uma loja específica para patos devido às suas particularidades físicas.

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

Conforme Cavalcanti e Lepre (2024) “O meme pode mostrar-se por meio de uma reprodução caricaturada, positiva ou negativa, do nosso cotidiano, costumes, cultura, crenças, política, sociedade e demais reproduções simbólicas (CAVALCANTE E LEPRE, 2024, p.2).”

<sup>10</sup> Os dois primeiros são voltados ao público infanto-juvenil e passam em canais de TV paga, enquanto os outros dois são voltados a um público adulto e estão disponíveis em canais de streaming como Netflix, ou no próprio Youtube.

As autoras pontuam como essa linguagem engloba diferentes aspectos da cultura, podendo sugerir que as animações possuem interações e propagações da internet, dos *memes* ou afins. O que é possível delinear é a liberdade criativa propiciada pela era digital e como está influenciando as produções criativas e artísticas. Observar isso nos trabalhos de Artes de um nativo digital é no mínimo interessante e o próprio se encontra imerso de tal forma que a sua perspectiva de “realidades sem noção” está de acordo com as diversas criadas e divulgadas nos meios de comunicação da cultura popular digital.

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

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

No entanto, entre literalmente uma atividade e outra, o pato espera e na sua contemplação está só. Correia (2016), em seu artigo “Articulações entre psicanálise e a arte na atualidade” traz uma leitura preocupante quanto à relação entre o humano e a era digital na qual o constante bombardeio de informação, a comunicação incessante e o palco narcísico que as mídias proporcionam isolam o ser humano das possibilidades de contemplação, silêncios, ou uma ingênua admiração do pôr do sol. Talvez o pato esteja fazendo exatamente isso, exercitando o respiro entre as demandas de consumo e entretenimento.

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

Outra obra de Fábio que chamou atenção foi o vídeo por ele criado chamado “A Arte é Linguagem” (2017). Em uma das aulas, com base na sugestão do livro didático, discutiu-se

coletivamente e depois em pequenos grupos essa afirmativa quanto à sua veracidade, o que é linguagem, o que é arte, como que a arte poderia ser linguagem e outras questões que surgiram ao longo da discussão. Foi uma aula inteira dedicada a essas reflexões e, ao final, foi proposto que cada um criasse uma obra de qualquer linguagem artística a partir das discussões da aula. Fábio produziu um vídeo que poderia ser caracterizado como estranho dentro da concepção freudiana (1919). A imagem do vídeo é simples e feita no *paint* com a estética muito parecida com a das tirinhas do *Cyanide & Happiness*, como segue:



Figura 3. - *A Arte é Linguagem*, 2017. Imagem do Vídeo “A Arte é Linguagem” de Fábio. Desenho realizado no programa *Paint* (29x21 cm). Brasília, DF. Fonte: Arquivo pessoal.

O vídeo tem duração de dois minutos e inicia com Fábio falando de forma ritmada “a arte é linguagem”, única frase que se repete ao longo de praticamente todo o vídeo. Aos poucos, junto da fala, acrescenta instrumentos eletrônicos: primeiro uma batida eletrônica simples, depois uma bateria, depois outra batida eletrônica um pouco mais elaborada. Na minutagem 00:33 o som para e então diz “Uuurr, por que a galinha atravessou a rua? Porque a arte é linguagem” e então sua construção inicial retoma, até que, na minutagem 00:55, se defoma e trava no artigo “A” com uma batida eletrônica diferente. Na minutagem 01:00 novamente sua construção inicial retoma. Na minutagem 01:47 a batida eletrônica novamente muda, mas a frase “a arte é linguagem” se mantém e na minutagem 01:57 a imagem troca para uma foto expandida e de baixa qualidade de uma 3x4 de Fábio. Depois o vídeo finaliza na minutagem 01:58. Os recursos de Fábio são próprios da era digital, bastante simples em termos de recurso tecnológico, mas expressivos dentro do seu propósito.

O maior elemento de estranheza do vídeo foi a repetição da frase “a arte é linguagem” cujo sentido vai se perdendo nas repetições até tornar-se uma razão para uma galinha atravessar a rua e depois se deformar em um único artigo. Ao longo do vídeo, majoritariamente auditivo, Fábio deforma e repete a ponto de transformar o familiar (*heimisch*) “a arte é linguagem” em um estranho (*unheimlich*) duplo da discussão em sala de aula, uma discussão

repleta de possibilidades, conceitos e trocas. Sua obra estranha experimenta os limites da discussão realizada em sala, uma leitura quase metalinguística da ideia da arte como linguagem e, com isso, revela o vazio a que a Arte se propõe envolver. Sua estranheza deforma a frase e a discussão que a embasou a ponto de perder seu sentido, com isso é possível entrever o vazio inerente ao desejo de simbolizar e da pulsão de criação.

O percurso criativo de Fábio evidencia um movimento que ultrapassa a centralidade fálica, articulando, em suas produções, tanto as exigências técnicas e teóricas do contexto escolar quanto elementos de sua vivência subjetiva e repertório cultural pessoal. Suas criações, marcadas por um gesto autoral singular, configuram-se como expressão de um processo criativo sustentado pela lógica do feminino — compreendida como abertura ao novo, ao vazio e à não-totalidade —, ao mesmo tempo em que encontram certa estabilização na lógica do masculino, representada pela formalização e estruturação simbólica da obra. Trata-se, assim, de um caso exemplar de articulação entre pulsão criativa e inscrição simbólica, no qual o sujeito se autoriza a criar a partir de uma posição própria.

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

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o percurso da presente pesquisa e calcado nos estudos de caso, é possível reconhecer aspectos relevantes quanto à expressão subjetiva nos processos criativos em sala de aula. As reflexões iniciais que levaram em consideração o caráter subjetivo e fragmentado entre o consciente e inconsciente do ato criativo trouxeram luz às obras e nas análises revelaram-se marcas dos sujeitos e seus contextos sociais. Dessa forma, por mais que os sujeitos dos estudos de caso tenham se dedicado às criações artísticas a partir de uma demanda escolar, não deixaram de criar obras intrigantes.

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

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

Ademais, os estudos de caso apresentaram uma realidade coerente, dentro dos impossíveis do ato de educar, quanto à postura da arte-educadora que assume o risco do vazio criador em aulas amparadas em conteúdos e pesquisas sólidas. Cada caso com seu enigma, apresentaram sujeitos com percursos escolares bastante distintos e que revelaram um resto do sistema escolar marcado por sua primazia fálica. O caso do Renato denunciou a assujeição de quem não se encaixa no ideal do sistema de ensino e, como refém a esse sistema, se entrega ao desânimo não-fálico, mas que pôde suportar e superar a situação através do processo sublimatório da criação. Com o caso Fábio, houve um mergulho na singularidade criativa do sujeito que se propôs à criação mobilizada pelas demandas escolares e também por suas pulsões, apresentando um percurso para além do falo com o feminino criador e o masculino estabilizador. Percebeu-se, assim, a interferência da disciplina formal de Artes no processo criativo sem uma submissão assujeitante, mas como fomento técnico e teórico.

Dessa forma, os estudos permitiram ponderar as particularidades da realidade escolar, pontuando o lugar do processo criativo em sala de aula e sua possível interferência na aprendizagem cultural, seja dos conhecimentos simbólicos, seja dos saberes sociais.

## REFERÊNCIAS

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

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

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

CAVALCANTI, Denise Peruzzo Rocha; LEPRE, Rita Melissa. UTILIZANDO MEMES COMO RECURSO PEDAGÓGICO NAS AULAS DE HISTÓRIA. **Anais CIET:Horizonte**, São Carlos-SP, v. 4, n. 1, 2024

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

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

FREUD, S. O Estranho (1919). In: **Obras completas**: História de uma neurose infantil (“o homem dos lobos”), além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Tradução: Paulo César de Souza. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, [2010], 406p.

FREUD, S. Algumas Consequências Psíquicas Da Distinção Anatômica Entre Os Sexos (1925). In: **Obras completas**: O eu e o id, “autobiografia” e outros textos (1923-1925). Tradução: Paulo César de Souza. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, [2011], 356p.

FREUD, S. O Interesse Científico da Psicanálise (1913). In: **Obras completas**: Totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914). Tradução: Paulo César de Souza. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, [2012], 424p.

FREUD, S. Cinco lições de psicanálise ([1909]1910). In: **Obras completas**: Observações sobre um caso de neurose obsessiva “[O homem dos ratos”], uma recordação da infância de

Leonardo da Vinci e outros textos (1909-1910). Tradução Paulo César de Souza. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, [2013], 397p.

FREUD, S. Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade (1905). In: **Obras completas: Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“o caso dora”)** e outros textos (1901-1905). Tradução: Paulo César de Souza. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, [2016], 335p.

LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RIVERA, T. **Arte e Psicanálise**. 2<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2005.

RIVERA, T. O sujeito na psicanálise e na arte contemporânea. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 32, n. 3, p. 580–593, 2012.

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

YIN; R. K. **Estudos de Caso**: planejamento e método. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo, Editora Bookman, 2003.

@revistaeai

revistaeducacao  
arteinclusao@  
gmail.com

(48) 3321-8314

revista  
**eai** educação,  
artes &  
inclusão