

UMA LEITURA DAS IMAGENS DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA: DOS SIGNOS DE ALIENAÇÃO À SUBLIMAÇÃO CRIATIVA

Luiza Batista Amaral⁵⁰
Marília Etienne Arreguy⁵¹

RESUMO

Com o intuito de se pensar a construção criativa do aluno, esta pesquisa parte de contribuições da teoria crítica, mas também do conceito freudiano de sublimação para compreender possíveis alternativas ao processo de reprodução da violência nas escolas. Busca-se também elementos da teorização foucaultiana para pensar o ambiente escolar tradicional, sua estética aprisionadora, contrapondo a sala de artes como um via de escape a esse modelo. A problemática da pesquisa se norteia por questões como: Como ressignificar a visão identificatória de jovens com o cinema pop violento para se pensar a realidade mais próxima dos estudantes a partir do cinema arte? Como a estética da violência presente no cinema influencia na produção de imagens (desenhos, objetos artísticos, etc.) construídas pelos alunos no ambiente escolar? Buscamos analisar as influências das imagens da violência veiculadas pelo cinema após o acompanhamento, durante um ano, de uma turma de artes do 1º ano E.M de uma escola pública, pensando nos efeitos intersubjetivos da projeção de imagens de violência para jovens e algumas de suas produções no ambiente escolar.

Palavras chave: Psicanálise e educação, imagens da violência, indústria cultural, aulas de artes, sublimação

ABSTRACT

In order to think creative construction, this part of research contributions of critical theory, but also of the Freudian concept of sublimation to understand possible alternatives to the process of reproduction of violence in schools. Also search elements of theorization foucaultiana to think about the traditional school environment, his aesthetic of holding, in contraposition to the art room as a jumping-off point to this model. The problems of research guides on issues such as: how to ressignificar the identificatória vision of young people with violent pop film to think about reality closer to the students from the art cinema? As the aesthetics of violence present in movies influences the production of images (drawings, artistic objects, etc.) built by students in the school environment? We seek to examine the influences of the images of violence conveyed by the cinema after the monitoring, for one year, of a class of first-year arts and M of a public school, thinking about the

⁵⁰ Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal Fluminense.

⁵¹ Professora-pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

effects of intersubjective projection of images of violence to young people and some of their productions in the school environment.

Keywords: Psychoanalysis and education, images of violence, cultural industry, arts classes, sublimation

O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens. (DEBORD, 1967, p.9).

A IMAGEM COMO INSTRUMENTO DE ALIENAÇÃO

A mídia bombardeia incessantemente o indivíduo através dos potentes veículos de informação, chegando ao ponto de inviabilizar o estímulo crítico por parte do espectador.

A sociedade contemporânea apresenta-se imantada pelos mais diversos conteúdos iconográficos, que de modo enfático constroem demandas de mercado que estimulam o “fetichismo” em torno da mercadoria (BOTTOMORE, 2001). Esse é um conceito central no clássico texto *A sociedade do espetáculo* de Guy Debord (1967), que alerta sobre os efeitos alienadores da mídia e da cultura de massa, na medida em que há um uso abusivo da imagem, exclusiva e primordialmente para fins lucrativos, apelando para a banalização do sexo e da inteligência dos indivíduos, ao recorrer a uma cooptação acéfala do desejo. Ao refletir sobre o problema da relação sujeito *versus* mundo produzida pelo artifício da imagem, Debord explica que o espetáculo midiático se torna um fim em si mesmo, perdendo conexão com a realidade da vida e das necessidades das pessoas, autoproduzindo-se num *moto continuum* em que o sujeito torna-se impotente, alienado⁵².

⁵²Ao historicizar sobre esse processo originado com o surgimento das relações públicas, o documentário *The century of self* [O século do self], 2002, dirigido por Adam Curtis e produzido pela BBC de Londres, mostra como o *marketing*, ao longo do século XX, compôs uma economia de exploração do desejo, vinculando-o ao consumo e manipulando as escolhas políticas das massas com base numa lógica capitalista, corporativista e manipulatória. Uso do espetáculo é uma das formas mais atrativas de vender e persuadir. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=cW_rlDD69W8, acessado em 31/07/2015.

A obra *A sociedade do espetáculo* de Guy Debord (1967) oferece, portanto, uma importante reflexão para a sociedade contemporânea, ressaltando a relação que é estabelecida entre os indivíduos e a constante “espetacularização” da sociedade via imagem, mediada por uma incessante produção iconográfica (TV, Cinema, *Pop art*, *Games*, etc.) determinada por interesses ideológicos atrelados à exploração capitalística da subjetividade.

O ensaio de Debord (1967), assim como as ideias de diversos autores que abordaremos, são inspiradas no materialismo dialético de Karl Marx (1818-83), como um dos pensadores de maior destaque da modernidade. Precocemente, ainda no século XIX, Marx criou uma teoria centrada na crítica das estruturas coercivas e exploratórias da sociedade que acorrentavam os homens privando-os de sua liberdade (MARCONDES, 2008). Na concepção de Marx (1876), as relações sociais estabelecidas entre os indivíduos sempre foram norteadas por fins produtivos, estabelecendo uma dominação de classe na qual o proletariado assume o papel de explorado pela classe detentora dos meios de produção. A classe burguesa utiliza diversas ferramentas ideológicas para a alienação das massas, como por exemplo, a inviabilização do acesso ao produto final instituído pela divisão do trabalho, que reafirma o processo de subjugação do operariado. Diante da análise do mercado, Marx percebeu a construção de um *fetichismo da mercadoria*, que se configura na produção de um falso desejo criado em torno do objeto, colocando a fabricação do produto guiada simplesmente por uma demanda artificial.

Em suma, as relações mercantis produzem uma espécie de subproduto, gerador do que Marx denomina de *fetichismo da mercadoria*, ou seja, um fenômeno social e psicológico, no qual o produto aparenta possuir uma vontade independente, criando valores subjetivos e culturais de consumo que ultrapassam o real valor de uso daquilo que se comercializa. Cria-se assim uma camada ilusória de vida destacada do real e das coisas em si, forcluindo e/ou recusando no plano coletivo a resultante *partage sociale*.

O pensamento de Marx foi de suma importância para embasar linhas de pensamento posteriores como a de Herbert Marcuse (1898-1979), Theodor Adorno

(1903-1969) e Guy Debord (1931-94), que trabalham dentro de uma ótica dialética crítica para compreender a problemática gerada em torno da imagem utilizada pela *indústria cultural* (ADORNO, 2002) através do arcabouço teórico da Escola de Frankfurt⁵³.

As teorias desenvolvidas pelos “frankfurtianos” apresentam um caráter antagonista em relação à sociedade contemporânea, repensando os mecanismos de dominação, a fragmentação do indivíduo e a massificação da informação, além de abordarem problemáticas em torno dos usos da imagem (MARCONDES, 2008, p.239 e p.268).

A *indústria cultural* é entendida como o conjunto de meios de comunicação que engloba todo aparato midiático como o cinema, o rádio, os jornais, e as revistas, formando um sistema poderoso e acessível às massas, e que tem como finalidade a geração de lucros a partir da produção de modos de pensamento e de ação articulados aos interesses das classes dominantes. Através da produção da cultura de massa, o indivíduo encontra-se perpassado por um processo de constante fragmentação e padronização de sua subjetividade, na medida em que a forma hegemônica das relações sociais é pautada por uma *razão instrumental*⁵⁴.

Na atual configuração social, o indivíduo logra de uma falsa sensação de liberdade de escolha, ao passo que não percebe que seu desejo está condicionado a um processo de homogeneização formulado pelo *marketing da indústria cultural*, que além de manipular o desejo pela via do espetáculo (DEBORD, *ibid.*), faz uso do princípio estatístico com a finalidade de classificar as demandas de cada grupo

⁵³A Escola de Frankfurt nasceu na Alemanha, constituindo-se como um importante centro no desenvolvimento de teorias filosóficas influenciadas pelo pensamento de Hegel, Marx, Nietzsche e outros. A escola nasce com um grupo de intelectuais, sociólogos, filósofos e cientistas políticos que se reuniram no Instituto de Pesquisas Sociais fundado em Frankfurt em 1924. Dentre os pensadores de maior destaque encontram-se Theodor Adorno, Max Horkheimer (1895-1973), Herbert Marcuse (1898-1979), Walter Benjamin (1892-1940) e, atualmente, o representante de maior destaque, Jürgen Habermas.

⁵⁴Segundo o *Dicionário Básico de Filosofia*, o conceito configura-se como: “ Para a escola de Frankfurt, sobretudo para Habermas, a razão instrumental é aquela que considera a realidade, o mundo natural, como objeto de conhecimento pela ciência, com a finalidade de levar a um controle e a uma dominação pela técnica dos processos naturais, submetendo-os aos interesses da produção industrial. A concepção instrumentalista de razão e de ciência é, portanto, criticada tendo em vista os efeitos e consequências da submissão da razão científica aos interesses da ideologia da dominação técnica, sobretudo no capitalismo avançado” (JAPIASSU & MARCONDES, 2001, p.148).

(HORKHEIMER & ADORNO, 2002). Essa afirmação também pode ser sustentada, paralelamente, com toda argumentação foucaultiana em torno da naturalização de processos normativos e classificatórios que regem as subjetividades na sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1975). Ao se propagar uma racionalidade instrumental pelo domínio da técnica, subsidiada pela “docilização dos corpos” via disciplina em diversos domínios da vida, promovida pelas designações midiáticas ofertadas pela “divulgação científica”, promove-se um “esquadrinhamento” normativo das funções, escolhas e necessidades coletivas, em que também se controla e determina a subjetividade.

Observando algumas imagens a nossa volta é possível perceber que nossos olhares encontram-se doutrinados por certos princípios estéticos, por exemplo, a “homogeneização” dos modos de representação de atos violentos no cinema. A indústria cultural cinematográfica explora de maneira enfática uma estética da violência direcionada a trabalhar com ações hostis e sanguinárias de heroísmo por meio da massificação de uma ideologia da violência. É possível inferir que a “banalização” da violência através desse molde estético específico exemplifica a homogeneização denunciada pela Escola de Frankfurt.

Podemos compreender, ademais, que a questão do consumo é vital para se entender a forma como as imagens são veiculadas e absorvidas em larga escala por jovens na atual configuração social, tendo em vista a modernização dos mecanismos de venda e, principalmente, a utilização de imagens de violência como um recurso para incentivar a compra de uma série de produtos, mas mais que isso, como uma forma de adesão a um *modus operandi* culturalmente fetichizado. Explora-se uma espécie de “catarse” das pulsões agressivas e destrutivas pela via identificatória com a lógica violenta e bélica a ser consumida de modo acrítico, na medida em que a imagem da violência faz o trabalho sublimatório no lugar do sujeito, portanto, assujeitando as massas. Esse processo agrega ao produto valores irrealistas que manipulam a subjetividade através da oferta da imagem como forma de realização do desejo, alterando as formas de subjetivação conforme os interesses das classes dominantes, ao passo que formulam associações psicológicas que se aderem à construção do

desejo subjetivo. Nesse sentido, a imagem captura o desejo do sujeito (DEBORD, 1967), inclusive quando se trata de produzir uma espécie de *sublimação passiva* da revolta coletiva, na medida em que a *indústria cultural* (ADORNO, *ibid.*) erotiza imagens violentas, desviando o espírito crítico do espectador (ARREGUY, 2012a).

Martine Joly (1996) analisa a construção da retórica da propaganda de cigarro, atentando para a importância do uso de certas cores, e para a construção do personagem do *cowboy* como um homem corajoso, forte e desbravador, o que cria um valor abstrato para o produto com a finalidade de persuadir o consumidor, mascarando a real natureza danosa do cigarro. Logo, o *marketing* constitui-se como importante mecanismo da *indústria cultural*, ao construir uma gama de imagens carregadas de ideologias implícitas nos conteúdos imagéticos, fabricando propagandas que associam o produto a um objeto de *gozo imediato* (LAPLANCHE & PONTALIS, 1967; LAJONQUIÈRE, 1992; ARREGUY, 2012a). Assim, além de capturar as pulsões eróticas e destrutivas do sujeito, é continuamente naturalizado um desejo em torno do produto, estimulado pela promessa de infinitas possibilidades oníricas oferecidas na obtenção do mesmo, ancoradas na *identificação narcísica* com a imagem (FREUD, 1914; 1921; DEBORD, 1967).

As imagens concebidas pelo cinema também passam por um processo de homogeneização na tentativa de atender aos anseios de cada camada social. Assim, grande parte da produção cinematográfica abandona sua natureza artística para se enquadrar em uma escala de produção em série. Logo, a arte massificada da *indústria cultural cinematográfica* carrega um conteúdo ideológico previamente construído que dificulta, ou até mesmo, inviabiliza, ou no mínimo empobrece, qualquer tipo de crítica, na medida em que o cinema ensina ao sujeito a forma como deve desejar, alienando-o (ŽIŽEK, 2008). Podemos concluir desse modo, que a apropriação da arte pelas vias do consumo carrega em seu cerne um conteúdo ideológico, que muitas vezes é comprado pela sociedade, sem filtros críticos, consolidando a instauração de uma razão instrumental que, por um lado, normaliza o sujeito, porém, concomitantemente, o corrói através da segmentação de sua subjetividade e da mercantilização da cultura. O cinema voltado para a produção de massa, embora não se esgote em sua potência

artística, pode concomitantemente possuir uma essência normatizadora, ao passo que lida com a construção de uma economia libidinal que trata as questões pulsionais como empreendimento comercial, produzindo imagens “vazias”, direcionadas para uma única finalidade, a venda. As imagens de violência, nesse sentido, são potencialmente capazes de captar o erotismo do sujeito, na medida em que lidam com a intensificação da polaridade das pulsões presentes no humano, abrindo um leque de ofertas de captura do desejo, criando possibilidades de identificação e sublimação que vão desde a crueldade até à idealização heroica.

SUBLIMAÇÃO E CRIAÇÃO COMO SAÍDAS PARA ALIENAÇÃO DA INDÚSTRIA CULTURAL

A habilidade de criação é uma atividade a princípio nebulosa, que desperta a curiosidade de muitos teóricos. O ensaio de Joel Birman (2002), “Fantasiando sobre a sublimação”, publicado no livro *Psicanálise, arte e estéticas de subjetivação*, traz indagações sobre a possibilidade de a psicanálise formular uma teoria da criação. Birman (2002) expõe a dificuldade de mapear os caminhos tortuosos da produção artística, afirmando que o processo de criação apresenta um grau de complexidade muito maior do que o apresentado inicialmente pela vertente psicanalítica, que tenta resumi-la através dos confrontos permanentes do psiquismo, ou seja, o processo criativo não é construído somente pela potência conflitiva, mas também por suas particularidades instrumentais e materiais que envolvem a experiência criadora. O autor afirma que (...) *qualquer generalização poderia ser perigosa na sua audácia, até mesmo porque os diversos processos artísticos se realizam pela mediação de diferentes materialidades artísticas colocadas em cena.* (BIRMAN, 2002, p.94) O processo criativo não pode ser generalizado por meio de uma única visão, sob o risco de mascarar as diversas possibilidades vindas dos instrumentos mobilizadores da experiência criativa. Portanto, na tentativa de construir uma análise sobre a potência de criação, o autor enfatiza a necessidade de estabelecer uma interdisciplinaridade que venha a enriquecer as questões levantadas pela psicanálise. Feita essa ressalva, é importante

conhecer o conceito de *sublimação*, pois a operação sublimatória configura-se como um mecanismo cardeal da experiência criativa.

O conceito de *sublimação* foi enunciado por Freud em 1908, no ensaio *A moral sexual civilizada e a doença nervosa nos tempos modernos*, evidenciando a renúncia erótica em prol de um ideal racional e civilizatório exigido pela modernidade. Ao cunhar esse termo, Freud faz alusão ao campo das artes referindo-se ao termo sublime, já trabalhado por Immanuel Kant em relação à experiência da arte. Freud utiliza-se do termo *sublimação*, oriundo da química, que designa o processo em que um corpo passa diretamente do estado sólido para o gasoso, sem passar pelo estado líquido. A *sublimação*, enquanto processo psíquico, remete a essa possibilidade de transposição da libido diretamente para experiências culturais, sem passar pela realização erótica propriamente dita. Assim, a *sublimação* é o processo no qual as pulsões parciais, eróticas e destrutivas são direcionadas para um novo objeto de natureza não sexual - com a passagem pela castração simbólica, ou seja, *O declínio do complexo de Édipo* (FREUD, 1924) - que visa o investimento da energia libidinal em objetos socialmente valorizados, seja pela atividade científica, artística, esportiva ou cultural. O ato de sublimar incide de preferência nas pulsões parciais que não conseguem integrar de forma definitiva as atividades sexuais. Freud complexifica o conceito ao relacioná-lo à noção de narcisismo, teorizando a sublimação como um deslocamento de energia libidinal para o ego. Nesse sentido, a sublimação sempre passaria pelo Eu, via reinvestimentos narcísicos.

O conceito de sublimação consiste no *Processo de canalização das pulsões sexuais e agressivas para objetivos e objetos socialmente valorizados, particularmente para a investigação intelectual e para a criatividade cultural* (DORON & PAROT, 2001, p.729). A produção artística é um dos caminhos que estruturam a atividade sublimatória, conforme sinalizado por Freud (1910) ao analisar o caso de Leonardo da Vinci. O conceito de *sublimação* não foi muito desenvolvido por Freud, no entanto, a capacidade de sublimar foi assinalada por ele como um dos destinos fundamentais das pulsões, pela transformação da curiosidade infantil nas pulsões de ver, de dominar e de saber (FREUD, 1908). Lacan, por sua vez, teorizou sobre o *desejo de saber* e sua

função transferencial na clínica psicanalítica, assinalando uma dimensão ativa ao processo sublimatório, ao operar a diferença semântica entre “pulsão” e “desejo” (LACAN, 1998; QUINET, 2002). Lacan (1998) postula que, no processo sublimatório envolvido na criação artística, o objeto atinge o estatuto de Coisa, de modo a articular aquilo que se presentifica de forma imaginária e simbólica, com o vazio componente do *objeto perdido freudiano*, ou seja, evidenciando seu valor irrepresentável (*Das Ding*) que permite justamente tangenciar sua função Real (MENDES, 2011). O exemplo paradigmático dessa montagem do objeto enquanto Coisa seriam as obras de Marcel Duchamp, em que um *urinol* ou uma *privada* colocada num outro contexto, ou seja, numa exposição ou num museu, adquire o estatuto de obra de arte (MENDES, 2011). Desse modo, tanto a criação artística quanto a fruição da arte permitiriam um *a mais de saber* sobre o desejo, na medida em que o objeto é permeado pelas formulações fantasmáticas de um sujeito presente numa determinada cultura.

São também bastante profícuas as análises sobre a positividade do processo sublimatório em sua relação com o impulso de *eros*, no sentido da elaboração discursiva e da criação do novo (MIJOLLA-MELLOR, 2009), ao passo que também é possível observar, na contramão da potencialidade sublimatória, algumas leituras a respeito de um *excesso sublimatório* relacionados a efeitos destrutivos, por exemplo, nas situações de suicídio de grandes artistas (CARVALHO, 2006) e nas ofertas e demandas exponencialmente multiplicadas na sociedade de informação ultra tecnologicada (GARCIA, 1998). Sem dúvida, é possível relacionar a influência de uma estética da violência no cinema, que além de suscitar uma sublimação da violência, também está associada à *passagens ao ato criminal* de jovens e adolescentes que produzem assassinatos em massa em escolas e outros recintos públicos (ARREGUY & GONTRAN, 2012c).

A contemporaneidade, como já apontado nas questões em torno da *indústria cultural*, está profundamente marcada pelo jogo da dinâmica dos excessos. Ao invés de se reprimir o prazer, trata-se de exaltá-lo através dos diversos estímulos, eventualmente “perversos” (DUFOUR, 2009), que incidem sobre o desejo, estimulando um hedonismo que consome o indivíduo e acaba por colocá-lo em uma busca cega por

realizações instantâneas. O desejo é comercializado, o que se torna problemático a partir do momento em que o sujeito opera sem mediação, identificado a tudo que possa representar um “gozo *prêt-à-porter*” (ARREGUY, 2012a). Nesse sentido, na contemporaneidade haveria o estímulo a um “desejo plástico” e ao mesmo tempo imperativo, construído previamente pela *indústria cultural*. Nas palavras de Arreguy (*ibid.*):

O detalhe de denominar o gozo como *prêt-à-porter* me veio como uma ironia pela relação com a moda, ícone da sociedade do consumo e do espetáculo (Debord, 1987 *apud* Birman, 1998). Essa lógica com a qual o cinema atual compactua, ou seja, a de volatizar, acentuar e comercializar o gozo através de uma violência imaginária produz um gozo real, mas, ao mesmo tempo, é signo da absoluta castração, à qual o sujeito fica submetido pelo fetiche da imagem, cuja carga simbólica entrelaçada ao real do gozo pela imagem abjeta implica em estar alienado aos significantes do consumo (ARREGUY, 2012, p.3).

Em consonância com essa visão do gozo da imagem na atualidade, Christian Hoffmann (2012), no texto *O desejo de servidão voluntária e a violência*, analisa a constituição do gozo e sua relação com o meio social. Hoffmann trabalha com o termo *o corpo do gozo*, demonstrando a diferença entre o gozo mortal e o gozo sexual. Para o autor: *Esse gozo mortal do vivente se articula no inconsciente com a pulsão de morte e seu jogo de repetição. (...) O gozo sexual é chamado gozo fálico por Lacan porque o gozo mortal se sexualiza pelo falo.* (HOFFMANN, 2012, p.2), o que é evidentemente incentivado em uma lógica falocêntrica associada à valorização da violência.

Essa formulação permite pensar a dinâmica fusional entre a pulsão de vida e a pulsão de morte, que apesar de antagônicas, atuam em conjunto. A pulsão de morte é dificilmente detectada em virtude de certa opacidade em que a mesma se manifesta, ou seja, a pulsão de morte é silenciosa, atuando de modo sorrateiro e inconsciente, às expensas da razão⁵⁵. Detectar essa forma silenciosa de atuação da pulsão de morte, ligada à produção de identificação dos jovens com imagens de violência, em si mesmas constitutivas de um modo de alienação pela indústria cultural, nos interessa na medida

⁵⁵ Por outro lado, a pulsão de morte se expressa de forma mais nítida quando representa um sintoma, por exemplo, em atuações destrutivas ou em casos sintomáticos de masoquismo e sadismo (FREUD, 1919, 1924).

em que pode servir de contraponto de seus efeitos. Dito de outro modo, seria possível, ao deslindar as imagens de violência, contrapor uma violência imaginária fetichizada em relação à compreensão de outras formas de opressão violenta expressas em obras de arte que desvelam situações de sofrimento na realidade? A violência estilizada no cinema pop (ARREGUY, 2012a; 2015), por exemplo, é um produto dessa combinação hedonista e destrutiva, à proporção que o indivíduo ali encontra um “refúgio” para seus desejos pulsantes e conflituosos. Em que medida seria possível descobrir esse véu que tampona a compreensão crítica através do debate entrelaçado à sublimação criativa nas escolas? Ora, ao mesmo tempo em que existem os filmes ditos “enlatados”, que não carregam nenhum potencial crítico, há evidentemente obras fílmicas que fazem uso de imagens de violência, mas também propiciam uma leitura reflexiva e elaborações psíquicas.

No filme *Funny Games* (1997), de Michael Haneke (1942-), é evidente essa concepção da violência como um modo de obter o gozo (ARREGUY, 2015). Os personagens dos algozes expressam a necessidade de flagelar o outro para estabelecer uma relação de divertimento. O diretor propõe uma interação com o espectador ao estabelecer diálogos com o público, trazendo-o para participar das cenas de violência explícita, e colocando-o em uma posição ativa e conivente com as atrocidades praticadas. Assim, o diretor estende a percepção de violência como gozo, convidando o observador a perceber o quanto goza daquela circunstância perversa. Esse tipo de produção cinematográfica utiliza a violência crua e direta da imagem como uma espécie de ponto clímax, que excita ou assusta e alerta o espectador, perspectiva em que Haneke é um dos mestres, mas em que também podemos incluir David Cronenberg, Quentin Tarantino, David Fincher, David Lynch, Stanley Kubrick, entre outros. Assim, a atuação sem mediação da violência no cinema pode ser uma forma de apresentar o horror de modo contundente, desvelando identificações subjetivas com a crueldade e potencializando a atividade crítica num pensamento complexo.

Filmes desse gênero nos fazem também apostar no aspecto sublimatório da visão destas imagens a partir de uma tomada dialógica. Em que medida essas imagens da violência produzidas no cinema contemporâneo podem constituir-se em objeto de

um gozo aderente e alienante, ou num veículo de crítica cultural e de diferenciação subjetiva em relação à padronização massificante?

CARACTERÍSTICAS DO CAMPO: EM BUSCA DE UMA VISÃO CRÍTICA

O trabalho de campo em muitas ciências é uma importante etapa de pesquisa, que oferece subsídios para o olhar do pesquisador. Quanto a isso, é válido pensar que o olhar do “observador” nunca é puro, e sim, constitui-se como uma percepção influenciada por suas vivências, experiências e formas de interagir no mundo (COSTA, 2002). Logo, a produção do conhecimento se dá no mais inesperado confronto entre a visão subjetiva e o empirismo científico (MORIN, 1998).

Nossa reflexão dependeu desse confronto entre uma reflexão abstrata e um fazer empírico. Enquanto fazíamos o estudo teórico que nos levou às considerações acima, no enquadre de uma pesquisa de iniciação científica, buscamos a inserção para observação em aulas de artes para jovens em uma escola pública. Após passar pelas devidas exigências burocráticas, a proposta passou crivo da coordenação, numa instituição escolar aberta à introdução de pesquisas, de modo que foi possível frequentar durante um ano as aulas de artes da turma de ensino médio⁵⁶. buscando perceber de que forma se apresentavam, nesse contexto, algumas formas de exposição, sublimação e elaboração discursiva de imagens de violência na relação entre o professor e os jovens estudantes, de cerca de 13 a 15 anos, de classe média e média baixa. O conhecimento apreendido através da construção mútua entre o educador e o aluno, evidentemente, é pautado por formas dialógicas e interacionistas, em cuja visão compreensiva das relações do sujeito com seu contexto social é fundamental (p.e.: FREIRE, 1996; PIAGET, 1967). Instituições que se baseiam em

⁵⁶ Nesse período, entre 2013-2014, também produzimos um evento em que foi possível discutir com diversos segmentos da instituição – adolescentes, orientadora educacional, professores, psicólogos e graduandos de pedagogia – sobre a violência existente na realidade brasileira, após a apresentação do filme *Última parada 174* (dir.: Bruno Barreto, 2008). Foi bastante curioso o fato de que a discussão remeteu a diversas questões vividas pelos próprios participantes e, também, em relação problemas existentes na própria escola, em que os estudantes presentes exigiam solução.

pedagogias construtivistas destacam-se pela ausência de elementos de natureza coerciva, advogando para a valorização da liberdade do indivíduo em todas as suas frentes, como, por princípio, se apresenta a referida escola. Contudo, essa instituição apresentava-se em dificuldades financeiras para manutenção de professores, pois sofria com o conhecido “sucateamento” das escolas públicas, em parte pela tendência da política econômica neoliberal crescente nas últimas décadas, que dificulta investimentos públicos, na medida em que prioriza o privado e a privatização. Havia, portanto, no contexto investigado, carências de toda ordem: de profissionais, de materiais e inclusive de interação entre docentes e estudantes.

O ambiente escolar em que se deu o campo desta pesquisa caracterizava-se pela ambiguidade entre as práticas inovadoras de alguns professores e a estrutura rígida da instituição, tanto do ponto de vista físico e estético, quanto do ponto de vista das relações de poder, em que os dispositivos disciplinares, típicos das instituições totais, de reclusão e sequestro, próprias dos séculos XVIII e XIX (FOUCAULT, 1975), são plasmados de forma quase imutável até os dias de hoje. O espaço interno da escola conta com o recurso das grades, segmentando e delimitando a movimentação e poluindo a visão de crianças e jovens já marcadas por situações de pobreza e precariedade estética. Além disso, existe ali uma forma de dominação mais refinada, aparelhada como um “controle total”, como alega Gilles Deleuze (1925-1995) no *Post-Scriptum* da coletânea *Conversações* (1992). Trata-se do uso da tecnologia como um artifício que amplifica os efeitos panópticos, com câmeras filmadoras dispostas em todo lugar para vigiar, mapear e controlar o movimento dos corpos. Vale lembrar que o conceito de Panoptismo, estabelecido por Jeremy Bentham (1748-1832), corresponde à observação total, à tomada integral por parte do poder disciplinar, da vida do indivíduo. A teoria de Bentham consiste na modificação do espaço, de modo a criar uma arquitetura que permita uma intensa vigilância, por exemplo, nas Casas de Correção, sanatórios, asilos, reformatórios, escolas, etc. Enfim, a arquitetura panóptica encontra-se em todos os locais concebidos com a finalidade de corrigir o indivíduo que apresente algum princípio de “deformidade” social, sejam estes criminosos, doentes, idosos, loucos, crianças, entre outros. Essa estrutura arquitetônica permite um sistema

de constante e eficiente vigilância, ao passo que induz o detento - no caso: o aluno - a permanecer em um estado de permanente observação, produzindo um efeito de constrangimento psicológico que garante a eficácia do poder. O incremento da tecnologia na chamada “sociedade de controle” (DELEUZE, 1990), permite um refinamento da vigilância, que passa a contar com um estatuto de prova, já que as imagens do cotidiano são passíveis de gravação e reprodução, cerceando, codificando e constrangendo ainda mais o gesto espontâneo dos sujeitos. Todo esse aparelho de dominação simbólica atua de forma eficaz sobre o corpo, docilizando-o nas minúcias, regulando qualquer reação e, concomitantemente, tendo um efeito funesto sobre as mentalidades, na medida em que dificulta e/ou impede o gesto e a ação crítica.

A relação de docilidade/utilidade é inerente ao processo disciplinar. O corpo é adestrado para o ganho, adequando seus movimentos aos fins produtivos. A otimização dos usos produtivos do corpo também é um fator presente na marcação do tempo escolar, onde a movimentação tem seus passos ensaiados com intervalos de cinquenta minutos, apartados por sinais que determinam, quase como uma coreografia, o movimento dos alunos e professores para a troca de salas. Essa disciplina quase industrial do ambiente escolar é sinalizada pela filósofa e psicanalista Viviane Mosé (1964-), que descreve o formato dos mecanismos disciplinares presentes na maioria das escolas brasileiras. *A escola brasileira tem currículo chamado de grade e matéria chamada de disciplina. A escola brasileira reproduz passividade, decorando dados que estão em qualquer celular*⁵⁷.

Ao pressupormos que a escola seria uma das instituições responsáveis pela formação crítica do sujeito, é dado a ela o dever de não reproduzir nem acentuar o processo de coerção sofrido cotidianamente pelo indivíduo, pelo contrário, deve estimular a contestação, a pesquisa e a contraprova daquilo que ensina. Mas será que essa ideia não está impregnada de um olhar inocente, ou até mesmo utópico quanto à natureza dessa instituição? Sem dúvida, é necessário conceber a educação fora desse modelo naturalizado pelo uso de grades...

⁵⁷ Palestra para a revista TPM, publicada em 04/08/2012. Disponível em: <http://revistatpm.uol.com.br/blogs/casatpm/2012/08/04/1-ideia-em-5-minutos-sabado.html>.

Viviane Mosé⁵⁸ em seu texto *A Fragmentação do Ensino* (2010) constrói um pequeno panorama da educação, demonstrando como essa é influenciada por trajetórias políticas e econômicas, sinalizando que processos como o regime militar e os efeitos da segmentação sofrida pelo poder microfísico (FOUCAULT, 1979) são elementos importantes para se pensar a estrutura do ensino na sociedade contemporânea.

Influenciada, por um lado, pela industrialização que chegava, e, por outro, pelo regime militar que passou a vigorar no Brasil, nossa escola foi se estruturando como uma linha de montagem, um modo de produção que fragmentou o trabalho humano, tendo em vista o aumento da produtividade. A hiper-especialidade, o ensino voltado ao “científico”, movido pela euforia tecnicista, às inúmeras aulas de 50 minutos, sem conexão entre si, sem contexto – nos levaram a uma sociedade que desaprendeu o valor do todo, do global, do complexo (MOSÉ, 2010, p.1).

É possível compreender, através das palavras da filósofa, que a escola ainda reproduz um contexto de segmentação e homogeneização imposto na contemporaneidade, demonstrando que há um afastamento de questões que deveriam ser relacionadas em um âmbito global. Ou seja, há uma extrema especialização da formação que atinge todos os níveis educacionais, de certo modo estimulando o desconhecimento de aspectos políticos, sobretudo em relação a estrutura alienatória da indústria cultural e de sua maquinaria de violência, impossibilitando a construção do pensamento crítico, como preconiza, por exemplo, a abordagem revolucionária de Paulo Freire (1996).

Embora a escola que frequentamos traga um forte ranço dessas formas disciplinares pautadas no condicionamento e no estatuto do “exame” e da “prova” (FOUCAULT, 1996), especializada em enquadrar, normatizar e, por vezes, excluir o estudante do espaço escolar, nas brechas de resistência também presentes nesse mesmo espaço, foi possível acampar condições de debate e construção de menos estereotipada e identificatória da violência da imagem. Nesse sentido, o contato

⁵⁸ Palestra realizada no programa *Café Filosófico* exibido pela TV Cultura (CPFL Cultura). Disponível na internet, no endereço: <http://www.cpfcultura.com.br/2009/12/01/integra-desafios-contemporaneos-a-educacao-viviane-mose/> (acessado em 26/06/2013)

semanal com uma turma em aulas de arte foi uma alternativa interessante na polarização desse processo de fragmentação, identificação e alienação pelas imagens e vivências da violência em contraposição à saída sublimatória, dialógica e criativa na relação com o professor e com a pesquisadora.

PRODUÇÕES SOBRE IMAGENS DA VIOLÊNCIA NA SALA DE AULA

Podemos estabelecer uma ligação dessa atividade com a proposta de Alain Bergala (2008), na medida em que o cinema é trabalhado como um “disparador” que causa incômodo, suscita a contestação e desvela o absurdo de algumas situações cotidianas. O trabalho de Bergala - cineasta e professor das Universidades *Sorbonne Nouvelle -Paris III, Lyon II e Rennes II* - permite conceber, através de sua trajetória de vida marcada pela escola e pelo cinema, um meio de criar uma interlocução entre ambos campos de saber. Essa proposição foi fundamentada e expandida no livro: *A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola* (Bergala, 2008), que instrumentalizou nossa forma de compreender o que fora possível criar na relação entre os jovens e o professor a partir do debate sobre as imagens de violência.

O ambiente escolar pode propiciar o uso da arte como um objeto de crítica social, e também, como meio dos alunos se expressarem livremente, experimentarem o mundo, e questionarem-se sobre as problemáticas naturalizadas em seu cotidiano. Por intermédio das imagens cuja atração é muito presente na vida de jovens, sobretudo oriundas do cinema, é possível estabelecer uma relação com o conhecimento, pois trazem em si uma forma eficaz de romper com discursos coercivos. Segundo Fresquet:

A hipótese do cinema como arte na escola consiste em entendê-lo como alteridade. Nada mais estrangeiro do que a arte no contexto escolar. Arte não obedece, não repete não aceita sem questionar. Arte reclama, desconstrói, resiste com certa irreverência (FRESQUET, 2010, p.1).

Ao adentrar a sala de aula de arte, local onde o trabalho de campo foi realizado, é nítida a transformação do espaço normativo da estrutura de controle da escola, em um espaço criativo das relações entre professor e estudantes. Em meio a um aparente caos de restos de materiais, sucatas e objetos de construção artística dos alunos, nota-se a modificação da construção fria estruturada no mais rústico concreto, que ganha vida através da imaginação transposta em matéria pelo trabalho dos alunos expostos em sala de aula.

No trabalho de campo observamos as atividades propostas pelo professor, pontuando o modo com que os alunos reagem às aulas e como eram instigados a criar seus desenhos, esculturas, danças, valorizando também seus discursos. Buscamos então entender de que modo a imagem trazida como disparador de discussão pelo professor ecoava, ou não, na produção dos estudantes.

Em uma das aulas assistidas pela pesquisadora foi proposto pelo professor de artes a reflexão sobre o tema da cultura nordestina, que de forma muito dinâmica, faz uso de diversas linguagens artísticas, tais como o poema e o cinema. O filme de animação apresentado, *Vida Maria*, dos diretores Joelma Ramos e Márcio Ramos, lançado em 2006, expõe uma crítica a um destino cíclico, traçado pela falta de condições sociais que impossibilitam a fuga da personagem do mesmo destino de sua mãe, uma vida no campo, cheia de dificuldades e privações. Após a exibição do filme, o professor expõe algumas de suas vivências, imiscuindo-se com esse cenário. Em seguida, propôs um debate com a turma, ressaltando que o cinema, logo a Arte, tem uma função de crítica social. Ele procurou, por meio de uma estratégia de identificação, aproximar o cotidiano de alguns alunos, relacionando-o às questões apontadas no curta-metragem, ou seja, às dificuldades vividas na cidade, tanto em termos econômicos, quanto sociais.

O uso desse recurso cinematográfico permitiu o encontro com a alteridade, o mergulho em uma realidade distante situada no interior do nordeste. O debate sobre o filme fez também com que os alunos percebessem alguns problemas que são refletidos no ambiente urbano vivenciado por eles. A animação surtiu como um reflexo

imediatos, fazendo com que os alunos reagissem de forma crítica, norteadas pelo uso das imagens ao invés do recurso linguístico teórico tradicional.

O professor de artes “desconstruiu” a animação, explicando através de uma linguagem simples, como se dá o uso de câmeras e de planos que oferecem ao espectador a sensação da mudança na percepção do tempo e do espaço.

Além do recurso cinematográfico, o professor trouxe exemplos de trabalhos como de Sebastião Salgado (1944 -), fotógrafo que demonstra de forma única à miséria humana em todas as suas faces. Em suma, essa experiência artística tinha como objetivo trazer de forma poética a questão do sofrimento pela miséria para ser discutida pelos alunos. Ao trazer a arte de forma reflexiva e interativa, foi possível relativizar o universo massificado dos alunos, antes, quase que exclusivamente cooptado pelos produtos midiáticos da *indústria cultural* (ADORNO, 2002).

Diante dessas linguagens artísticas e das experiências colocadas em sala de aula, foi proposta uma atividade aos alunos que consistia na produção de um desenho ou uma pintura que abrangesse todas as imagens apresentadas em sala de aula. Durante as aulas, foram privilegiadas imagens ligadas a formas de *violência simbólica* (ŽIŽEK, 2008), ressaltando a miséria e desigualdade social, por vezes, semelhantes ao que os próprios estudantes viviam como condição econômica de suas famílias.

A produção de muitos desenhos foi norteadas por signos e ambientações que fizeram referência a representações alegóricas da morte, como: árvores secas, cruzes de sepulturas, foices, manto preto, e a escolha de uma palheta com tons terrosos que constituíam a paisagem árida, as sombras e a escuridão do esquecimento do povo nordestino. Mas por que essa concepção estética marcou tanto a construção do olhar dos alunos?

Bergala (2012) destaca a importância da experiência emocional que a natureza estética da linguagem cinematográfica proporciona, pois a chance de aprofundar a compreensão e transformar uma forma normativa de visão da realidade: (...) *se dá cada vez que a emoção e o pensamento nascem de uma forma, de um ritmo, que não poderia existir senão através do cinema (Ibid.:, 2012, p.8)*. Assim, embora possa servir como forma catártica e descompromissada em produções que apenas

estimulam o gozo com a violência (ARREGUY, 2012; 2015), evidentemente, o cinema também permite uma experimentação de novos significados. Ao transpormos a visão de Bergala (2012) para a análise da atividade proposta em sala de aula, podemos compreender que a projeção de elementos ligados à morte, conforme apresentado nos desenhos, são resultados de uma experiência emocional subjetiva, advinda de uma identificação projetiva (KLEIN, 1946; 1957) com as imagens da miséria. Logo, o ato do desenho pressupõe uma experimentação e uma resignificação, na medida em que materializa questões que são da ordem do imaginário. Aí se pode, inclusive, reelaborar essas significações com o incentivo à troca dialógica, num processo infinito de interação e transformação do mundo.

Considerando que a miséria e a morte são temas evitados por causarem espanto e angústia dada sua violência intrínseca, defrontá-los produz não só um movimento catártico, mas também abre as vias da sublimação. Lidar com o drama da perda, da decrepitude, da efemeridade, conecta o indivíduo aos seus medos mais obscuros. Então, quando a fala é ausente ou de difícil acesso, dado o aspecto traumático dos conteúdos apresentados aos estudantes, a imagem e o desenho podem vir a assumir seu lugar como disparadores de um discurso ativo e transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Arte ao longo da história foi importante para a construção do pensamento crítico, o que faz do processo criativo um elemento vital para a dissolução de hierarquias. O cinema, ao mesmo tempo que é objeto da indústria cultural, promovendo o consumo de e a identificação com imagens de violência de forma a alienar os jovens em um gozo destrutivo, tem também o poder de produzir reflexão, sublimação e elaboração de diversas formas de violência através da imagem. Pensando essa característica no ambiente escolar, a experiência de acompanhar o processo criativo de jovens nas aulas de arte de uma escola pública permitiu perceber que o

vínculo entre professor e estudantes, mas também entre *pesquisadores-observadores* em sala de aula e os jovens, na medida em que se estabelecem relações configuradas por uma via horizontal, tende a dissolver a apatia e a alienação dos jovens a princípio aderidos às imagens e concepções de violência hegemônicas típicas da indústria cultural. As visões de mundo dos jovens acerca da violência puderam ser relativizadas de forma sublimatória através de desenhos e pinturas, tomando-se criticamente as imagens da violência, ao passo que se construiu conhecimento com a troca de vivências e a interação criativa nas aulas de arte.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ARREGUY, M. E. A diversão com a dor no cinema pop violento. **Cadernos de Psicanálise**. Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro/CPRJ. Rio de Janeiro, v. 34, n. 27, p. 43-64, jul./dez., 2012a.

_____. Estéticas da violência nos "mortos-vivos" contemporâneos. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 100-107, abr. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642015000100100&lng=pt&nrm=iso> (acessado em 10/05/2016).

_____; TORRES, M. M.; CAMPOREZ, G.. Violência simbólica e fracasso escolar: reflexões psicanalíticas na educação. **Aleph (UFF. Online)**, v. VI p. 53-70, 2012.

ARREGUY, M.E & GONTRAN, W. Face à la violence et ses effets dans le champ des apprentissages: quel espace pour une écoute? **Recherches en Psychanalyse**, n.14, déc. 2012c, pp. 175-187.

BERGALA, A. *A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink – CINEADLISE- FE/UFRJ, 2008.

BIRMAN, J. "Fantasiando sobre a sublime ação" in **Psicanálise, arte e estéticas de subjetivação** (org.: Bartucci, G.) Rio de Janeiro: Imago, 2002.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CARVALHO, A. C. Limites da sublimação na criação literária. **Estudos de Psicanálise**, Rio de Janeiro, n.29, set. 2006.

COSTA, M. V. (org.) (2002). **Caminhos investigativos II : outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**; Comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, G., 1925-1995. **Conversações, 1972-1990** /Gilles Deleuze; (tradução de Peter Pál Pelbart) São Paulo: Ed.34,1992.

DORON, R. & PAROT, F. (orgs.). **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Ática, 2001.

DUFOUR, D. R.. **A cidade perversa: liberalismo e pornografia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

FOUCAULT, M. (1975). **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 36ª. ed..

GARCIA, C.A. “Sublimação e cultura do consumo: notas sobre o mal-estar civilizatório” **in A infância na cultura do consumo** (Org.: L. Rabello de Castro). Rio de Janeiro: Nau, 1998.

FRESQUET, A. M. **Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman**. 2008.

_____. “O cinema como arte na escola: um diálogo com a hipótese de Alain Bergala”. In: Juliana Leonel; Ricardo Fabrino Mendonça. (Org.). **Audiovisual comunitário e educação: histórias, processos e produtos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 205-232.

FREUD, S. (1905). “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” **in Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (ESB), V. VII**, Rio de Janeiro: Imago, 1995.

_____. (1908). “Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna” **in ESB, V. IX**, Rio de Janeiro: Imago, 1995.

_____. (1908a). “Sobre as teorias sexuais das crianças” **in ESB, V.IX**, RJ: Imago, 1995.

_____. (1910). “Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância” **in ESB, V.X**, RJ: Imago, 1996.

_____.(1914). “À guisa de introdução ao narcisismo”. Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente **in Obras Psicológicas de Sigmund Freud, V.1**, Rio de Janeiro: Imago, 2004.

_____.(1915). “Pulsões e os destinos da pulsão”. Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente **in Obras Psicológicas de Sigmund Freud, V.1**, Rio de Janeiro: Imago, 2004.

_____. (1919). “Uma criança é espancada” **in ESB, V.XVII**, RJ: Imago, 1996.

_____.(1920). “Além do princípio de prazer” . Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente *in Obras Psicológicas de Sigmund Freud*, V.2, Rio de Janeiro: Imago, 2004.

_____. (1924a). “A dissolução do complexo de Édipo”. *in ESB*, V.XIX, RJ: Imago, 1996.

_____. (1924b). “O problema econômico do masoquismo”. Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente *in Obras Psicológicas de Sigmund Freud*, V.3, Rio de Janeiro: Imago, 2004.

_____. (1929). “O mal-estar na civilização” *in ESB*, V. XXI, RJ: Imago, 1996.

HOFFMANN, C. O desejo de servidão voluntária e a violência: O corpo do poder, o corpo social e o corpo do gozo. *Revista Estudos de Psicanálise*. Belo Horizonte, 2012.

HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. “A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas” *in Teoria da cultura de massa* (org.: LIMA, Luiz Costa). São Paulo: Paz e Terra, 2002, pp. 169 a 214.

JAPIASSU, H. e MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, 3^a ed..

KLEIN, M.(1946) “Notas sobre alguns mecanismos esquizoides” *in Inveja e gratidão – Obras Completas*, V. 3. RJ: Imago, 1991.

_____.(1957). “Sobre a identificação” *in Inveja e gratidão - Obras Completas*, V. 3. RJ: Imago, 1991.

LACAN, J. **O seminário, livro 7: a ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

LAPLANCHE, J. & P. , J. B. (1967) **Vocabulário de Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia:dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 12^a ed., 2008.

MARX, K. **O Capital - Crítica da Economia Política**. São Paulo: Nova Fronteira, v. 1, 1983.

MENDES, E. R. P. PS - **Pulsão e Sublimação**: a trajetória do conceito, possibilidades e limites. *Reverso* [online]. 2011, vol.33, n.62, pp. 55-67 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952011000200007&lng=pt&nrm=iso> (acessado em 10/05/2016).

MIJOLLA-MELLOR,S. **La sublimation Que sais-je?** Paris : PUF,2008.

MOSÉ, V. (2010). **A Fragmentação do Ensino**. Disponível em: <http://www.vivianemose.com.br/> (acessado em 20/09/2013).

MORIN, E. (1998). **O Método 3 - O Conhecimento do Conhecimento**. Portugal: Mem Martins: Europa-América.

PIAGET, J. (1967). **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

QUINET, A. “Saber, olhar” in *Um olhar a mais: ver e ser visto na psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

ŽIŽEK, S. (2006). *Lacrimae Rerum: ensaios sobre cinema moderno*. SP: Boitempo, 2009.

_____. *Violence*. New York: Picador, 2008.

ENVIADO EM MAIO/2016
APROVADO EM JULHO/2016