



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
CURSO DE MESTRADO

MARTHA BENTO LIMA

ESTRATÉGIA SENSÍVEL
EXPRESSÃO CRIATIVA, PRÁTICAS DE SI E PRODUÇÃO DE
SUBJETIVIDADE DE JOVENS DA COMUNIDADE DA MANGUEIRA

Rio de Janeiro

Junho, 2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
CURSO DE MESTRADO

MARTHA BENTO LIMA

ESTRATÉGIA SENSÍVEL

**EXPRESSÃO CRIATIVA, PRÁTICAS DE SI E PRODUÇÃO DE
SUBJETIVIDADE DE JOVENS DA COMUNIDADE DA MANGUEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Psicologia.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regina Glória Nunes Andrade

Rio de Janeiro
Junho/2009

*Ao meu pai (In Memorium), por todo
o seu amor e entusiasmo depositados
na minha expressão criativa.*

AGRADECIMENTOS

Um trabalho como este não se realiza e nem se escreve sozinho. Participaram dele múltiplas vozes, faces, expressões, jeitos, gestos, trejeitos, encontros, afinidades e sonoridades. É uma feitura em conexão com tudo o que afeta e desperta a atenção, a emoção, a sensação e o pensamento, o corpo e o espírito. Nesse percurso, tantas foram as coisas experimentadas, tantas intensidades foram vividas na relação com pessoas especiais que cruzaram esse caminho, através dos agenciamentos suscitados, que a singularidade se forjou decorrente do que foi vivido, exatamente como menciona Cláudio Ulpiano sobre a semente da roseira, quando esta é lançada na terra, absorvendo todos os ingredientes disponíveis, a água, a lama, a luz, etc, para formar-se com suas rosas e pétalas, inaugurando formas que não existiam. Os encontros vividos trouxeram muitos ingredientes, presenças-potências estimulando a expansão da semente.

Aos jovens da Mangueira, pelos encontros que me permitiram vivenciar conjuntamente através da arte, Mundos Possíveis, inaugurando na minha vida outras formas de vida, permitindo a realização desse trabalho.

A Rafael Andrade, meu amor, pessoa muito especial e companheiro sempre presente, por todo seu carinho, estímulo e incentivo que foram fundamentais na realização deste trabalho. Pelas cuidadosas revisões de textos, pelos arranjos musicais criativos e gravações de todo o material impresso no documento sonoro.

A Elenice, mãe querida e incentivadora, que soube compreender as minhas ausências para a dedicação a esse projeto.

A orientadora Regina Andrade, pela presença amiga, pela oportunidade de desenvolver esse tema, por ter me deixado à vontade para ousar nas minhas experimentações e, sobretudo, pela confiança em meu trabalho.

A Marisa Rocha, “presença-potência”, pelos encontros e *feedbacks* nos textos, por ter me sugerido, na qualificação deste projeto, vários autores importantes, dentre os quais Alfredo Naffah Neto, pela colaboração direta e imprescindível, pela generosidade, por suas aulas “acontecimentos” que, através da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, afetaram profundamente a minha forma de enxergar a vida, ampliando a minha expressão criativa.

A Alfredo Naffah Neto, outro colaborador imprescindível, pelos encontros também “acontecimentos”, primeiramente através de seus textos, que me afetaram de tal forma, levando-me a encontrá-lo pessoalmente, pelas trocas de ideias, pelas afinidades, pelo *feedback*

nos textos, por ter descoberto, além de um excelente colaborador, uma presença amiga, como exatamente pressenti na leitura de seus livros, alguém aberto à alteridade, ao “Outr’em mim”.

A Marília Dantas, pela amizade, pelo incentivo, pelo carinho e escuta atenciosa às minhas ideias, pela generosidade sempre presente nas minhas experimentações.

A Jorge Coelho, pela colaboração, pela generosidade, pelos encontros e trocas de ideias que foram muito importantes. Por suas aulas, que me afetaram e me inspiraram bastante no exercício de pensar a natureza revolucionária da arte.

A Miriam Iliescu, pelos encontros, pelas discussões teóricas, pela amizade, pela leitura dos textos, pela confiança nesse projeto.

A Heliana Conde Rodrigues, por suas aulas inspiradoras que me auxiliaram muito nas minhas reflexões. Pela colaboração, pelo carinho, pela potência suscitada nos encontros.

A Nilcemar Nogueira, vice-presidente do Centro Cultural Cartola, pela oportunidade de desenvolver o projeto em sua instituição.

Ao artista e ex-ministro Gilberto Gil, pelo encontro, incentivo e sugestão musical em uma das composições dos jovens da Mangueira.

A Davy Bogomoletz, colaborador final, auxiliando-me no esclarecimento de algumas questões sobre Winnicott. Pela alegria do encontro, troca de ideias e amizade.

A Carlos Alberto Coelho, pela cordialidade e disponibilidade no encontro e interesse na participação da banca de defesa desse projeto.

Aos amigos músicos que participaram das gravações das músicas no documento sonoro, Ricardo Lourenço e meu querido irmão Márcio Lima.

A Maurício Castanheiras pela disponibilidade e generosidade, pela escuta atenciosa, pela colaboração.

A CAPES, pelo apoio financeiro, que me permitiu a leitura de várias obras que enriqueceram esse trabalho.

Aos colegas do PPGPS, pessoas muito interessantes que pude conhecer durante o mestrado, em especial, Antonio Luiz Medina Filho, Rodrigo Pereira, e Nuelna Vieira.

A Secretaria do PPGPS, em especial, a Marcos Antonio da Silva, com quem eu tive maior contato no esclarecimento de questões relacionadas ao Programa.

Ao PPGPS, pela qualidade na organização das disciplinas e competência geral, pela gestão que mantém o nível que se espera de uma universidade estadual.

A amiga e colega de trabalho Maria Dulce Queirós Mattoso, pela referência muito positiva nesses anos todos em minha trajetória pessoal e profissional, pelo incentivo, pela

confiança e generosidade sempre presentes. Pela troca amorosa e profissional que cresce cada vez mais com o passar dos anos.

A todos os amigos que direta ou indiretamente contribuíram através do carinho, incentivo, e bons encontros ampliando a alegria de seguir confiando.

A Osiris, e por que não? Meu gato egípcio, que deixou saudades e que foi muito importante nesse processo, atuando como um coterapeuta, suscitando em mim um devir-animal, evocando momentos de calma e relaxamento, fundamentais para a minha concentração na feitura dos textos.

Uma cura seria como construir uma obra de arte, com a diferença de que seria preciso reinventar, a cada vez, a forma de arte que se vai usar.

Félix Guattari

RESUMO

LIMA, Martha Bento. **Estratégia Sensível**: expressão criativa, práticas de si e produção de subjetividade de jovens da comunidade da Mangueira. Brasil. 2009. 168 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Este projeto se baseia no estudo das práticas artísticas e terapêuticas que trabalham com a criatividade, facilitando a expressão de um determinado contexto sensível, podendo se constituir em dispositivo de singularização social. Com a proposta de trabalhar com os dispositivos artísticos, o projeto de pesquisa de campo ocorreu através da Oficina de Composição Musical, onde se procurou estimular a capacidade musical criativa dos jovens da comunidade da Mangueira, possibilitando aos mesmos o reconhecimento de novas potencialidades de si e do grupo, num fazer coletivo que proporcionou lugar à dimensão do sensível. Nesse contexto, foi possível ensaiar outros modos de ser não vinculados unicamente a uma moral disciplinar, mas principalmente, a uma ética ligada à singularidade e a estética da existência, aberta a constituição múltipla da subjetividade. Nosso grupo de trabalho foi formado por alunos de violino e flauta que frequentam o Centro Cultural Cartola. Trabalhamos com a hipótese de que a Psicologia associada à Arte, através da expressão criativa, pode promover a expansão da vida e a criação de espaços para novas situações e encontros entre os membros de um determinado grupo, com a consequente produção singular de subjetividade. Articulamos autores afinados com a proposta de uma abordagem da clínica que dê ênfase aos processos criativos na produção da qualidade da existência enquanto obra de arte.

Palavras -chave: Criatividade, Psicologia, Arte.

Abstract

This project is based on the study of artistic practices and therapies that work with creativity, facilitating the expression of a determined sensitive context, habilitating the construction of social singularization devices. With the proposal of working with artistic devices, the field research project occurred through the Musical Composition Workshop, which sought to stimulate the musical creative ability of the youth of the community of Mangueira, allowing them the recognition of a new potential for themselves and the community, and a collective production in the sensitive dimension. In this context, it was possible to teach other ways of being not only tied to moral discipline, but primarily, ethics and aesthetics related to the singularity of existence, open to the multiple constitution of subjectivity. Our working group was formed by students of guitar and flute attending the Centro Cultural Cartola. We work with the hypothesis that the psychology associated with art, through creative expression, can promote the expansion of life and the creation of spaces for new situations and encounters between the members of a particular group, with the consequent production of individual subjectivity. We applied authors that are attuned with the proposal of a clinical approach to give emphasis to the creative processes in the production of quality of existence while producing works of art.

Keywords: Creativity, Psychology, Art.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CAPÍTULO I – ARTE E PSICOLOGIA NA COMUNIDADE	20
1.1 A Comunidade da Mangueira: Um Pouco de Sua História	20
1.2 Cartola e a Estação Primeira de Mangueira	22
1.3 O Programa Social da Mangueira	26
1.4 Reflexões Psicossociais sobre a Comunidade da Mangueira	27
1.5 O Centro Cultural Cartola	32
1.6 O Projeto Estratégia Sensível	36
1.7 Composições do Viver: Ética e Estética na Experiência de Intervenção em Processo.....	37
2 CAPÍTULO II – EXPRESSÃO CRIATIVA E CRIAÇÕES CULTURAIS NA PÓS-MODERNIDADE	49
2.1 Criatividade, Psicanálise e Produção de Subjetividade	50
2.2 As Criações Culturais na Pós-Modernidade	61
2.3 A Cultura Estética e o Novo Conceito de Criação Artística	64
2.4 Arte, Utopia e Tecnologia	69
3 CAPÍTULO III - ESTRATÉGIA SENSÍVEL	79
3.1 O Brincar, a Clínica e a Expressão Criativa	79
3.2 O <i> Holding</i> e o Cuidado de Si e do Outro na Expressão Criativa.....	85
3.3 Ensinar e Aprender, a Arte e o Viver.....	96
3.4 Música: A Linguagem do Afecto	107
3.5 Musicocartografias: Paisagens Sonoras do Desejo	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
ANEXOS	154

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado se propõe a pesquisar as práticas artísticas e terapêuticas que trabalham com a criatividade, facilitando a expressão de um determinado contexto sensível, podendo se constituir em dispositivo de inserção social e identidade cultural. O projeto foi desenvolvido com jovens da comunidade da Mangueira, no Centro Cultural Cartola, na cidade do Rio de Janeiro. O tema desta dissertação surgiu da minha experiência com a arte, a criatividade e como professora de música e Biodança.

Em 2005 desenvolvi na Universidade Católica de Petrópolis (UCP) um projeto com crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais de uma escola municipal de Petrópolis. Estas crianças e adolescentes eram considerados pela instituição municipal como alunos que necessitavam de uma didática especial para aprendizagem. Esse projeto foi desenvolvido sob o título “Trabalhando a Criatividade com Alunos Especiais”, no qual utilizei meus conhecimentos em psicologia, música e Biodança. Propus a Oficina de Composição Musical, cujo objetivo foi, através do estímulo da expressão criativa dos alunos, favorecer a expansão da vida, particularmente, a partir da possibilidade de reconhecimento de novas potencialidades.

Por ocasião do projeto tive a oportunidade de perceber como os dispositivos de criatividade podem gerar níveis de motivação e possibilidades de integração coletiva, na medida em que as crianças participavam com sua expressão criativa.

Observei um maior desenvolvimento da capacidade de se perceberem umas às outras, bem como o reconhecimento de limitações e potencialidades de si mesmas e do grupo, dado a singularidade de cada membro envolvido na participação do projeto.

Foi a partir dessa experiência que surgiu a necessidade de investigar mais profundamente o impacto que a expressão criativa pode ter na vida do sujeito, e quais são as transformações que esta pode oferecer no desenvolvimento de outros modos de subjetivação.

O projeto “Estratégia Sensível” trabalha com as mesmas justificativas do projeto desenvolvido em Petrópolis. Nosso grupo de trabalho foi formado por alunos de violino e de flauta que frequentam o Centro Cultural Cartola. Nossa hipótese é de que a Psicologia associada à Arte, através da expressão criativa, pode promover a expansão da vida e a criação de espaços para novas situações e encontros entre os membros de um determinado grupo, com a conseqüente produção singular de subjetividade. De acordo com o professor Muniz Sodré

(2006), autor do livro *As Estratégias Sensíveis: afeto, mídia e política*, “quando se age afetivamente, em comunhão, sem medida racional, mas com abertura criativa para o Outro, a estratégia é o modo de decisão de uma singularidade.” (2006, p.10). O autor assinala que o signo estético pode funcionar como signo de comunicação, na medida em que o sujeito encontra uma abertura para a semântica no imaginário coletivo, presente nas formas sensíveis em que as relações intersubjetivas investem no espaço social.

O cotidiano dos jovens da comunidade da Mangueira está atravessado por diferentes signos que vão desde a relação com a escola de samba, seu capital social e cultural, aos signos de violência vividos na comunidade. Os frequentes embates entre policiais e traficantes no local desenha nesse aspecto, uma subjetividade permanentemente de plantão, em que a incerteza e a insegurança geram um estado de alerta permanente, dificultando o exercício de abertura à alteridade e à criação. Acreditamos que os signos estéticos podem promover a produção de novos espaços de encontro e comunicação, acionando modos de criação singulares capazes de fazer frente às adversidades.

Ao mencionar a minha experiência profissional na delimitação do tema da dissertação, é fundamental mencionar também a minha experiência pessoal com a atividade artística. Desde muito jovem, a música sempre participou do meu cotidiano pessoal, estudei por muitos anos piano e violão clássico, participando de apresentações e realizando recitais. No estudo da música, o que sempre me encantou foi a possibilidade de criar minhas próprias composições, essa atividade criativa sempre me proporcionou muita satisfação e integração pessoal. Notei que ao trabalhar com a composição musical nas escolas e instituições, abria-se aos alunos um leque de possibilidades inventivas em suas vidas cotidianas, que propiciava a eles semelhante satisfação pessoal. Quando iniciei a formação em Psicologia, observei que a atenção dada à dimensão estética e criativa da subjetividade não era relevante na formação do psicólogo. Foi assim que surgiram os seguintes questionamentos: por que a Psicologia se relaciona tão pouco com a atividade artística? Por que ela não explora conexões entre um fazer terapêutico e um fazer artístico? Por que estudamos tão poucas alternativas de tratamentos que sejam acessíveis a todos os segmentos sociais?

A ideia de que a atividade criativa pode proporcionar ao sujeito potencialização para o enfrentamento das adversidades e inconstâncias do cotidiano, com a conseqüente expansão da vida, parece começar a ser difundida na contemporaneidade. Segundo Costa, J. (2007), o tema da normalidade psicológico-moral, por exemplo, foi substituído pelo da ética do sujeito, ou do desejo, da estética da existência, do estilo singular de vida etc., “expressões que realçam a ideia de *solução criativa* dos conflitos pessoais.” (2007, p. 83). Se a Psicologia clássica e

positivista se pautou na desqualificação do imaginário e da dimensão artística, urge nos dias atuais uma mudança de paradigma, afinada com novas criações terapêuticas que se relacionam com a estética, a ética, e formas políticas inventivas do saber, fazer e conviver. Se as instituições, de um modo geral, reproduzem práticas de acordo com a cultura da ordem dominante da sociedade, pensamos que ao promover aos sujeitos, nas comunidades carentes, uma terapêutica relacionada com a inventividade, estaríamos ampliando e valorizando seu capital cultural de origem, facilitando vetores de singularização. Acreditamos que essa valorização dê consistência a outros modos de existência que potencializem novas práticas em relação ao trabalho proposto, assim como na vida.

O objetivo geral desse projeto de pesquisa foi configurar os modos de subjetivação que ganharam corpo entre os jovens da comunidade da Mangueira, a partir da experiência da arte desenvolvida. Para isso foi importante ampliar espaços de encontro entre os jovens da comunidade, produzindo outros modos de subjetivação, assim como:

- a) Acompanhar as transformações ocorridas com a atividade criativa, relacionando-as ao contexto histórico, social e cultural da comunidade em questão.
- b) Estimular a criatividade.
- c) Desenvolver a percepção artística.
- d) Estimular a capacidade de autoexpressão e escuta ao outro com o desenvolvimento da dimensão ética social no espaço grupal e na comunidade.

A metodologia deste trabalho é baseada em alguns conceitos do sociólogo e antropólogo francês Pierre Bourdieu (1996). O pensador influenciou bastante as ciências sociais com suas ideias inovadoras, fornecendo contribuições importantes em diversos ramos do conhecimento. Durante mais de quarenta anos de trabalho se dedicou à construção de uma “sociologia incômoda”, como ele mesmo a denominava, relacionada tanto à desmistificação das ilusões sociais coletivas como ao desvelamento dos mecanismos sociais ocultos, por meio dos quais a dominação se perpetua. A escolha dessa metodologia se justifica pela possibilidade que esta propicia de estabelecer um olhar crítico e reflexivo sobre as atividades desenvolvidas no espaço social onde realizamos a pesquisa. Para Bourdieu (1996) é necessário conhecer os mecanismos tácitos da dominação e da manutenção das hierarquias sociais que produzem e reproduzem as práticas de exclusões, como as prerrogativas de poder nas instituições.

Foi através do diálogo constante com a comunidade em questão, na atenção à escuta de seus anseios, reclamações e expectativas, que iniciamos o nosso ponto de partida nas investigações. Alguns conceitos dessa metodologia nos ajudaram nessa reflexão, tais como os conceitos de espaço social, campo social e *habitus*.

O **espaço social** assinala uma ruptura com as representações tradicionais da hierarquia social, fundada sobre uma visão piramidal da sociedade, atribuindo a cada classe uma posição na escala social de acordo com suas condições materiais de existência. Esta relaciona a cada classe uma posição definida conforme suas condições econômicas. Essa abordagem é redutora tanto no plano empírico, pelo fato da consideração de um princípio único de hierarquização, como no plano teórico, pois desconsidera que uma classe social se define somente em relação às outras classes. Nesse aspecto relacional das classes, podemos conceber o mundo social sob a forma de um espaço multidimensional, construído sobre a base de princípios diferenciados ou de um conjunto de propriedades distribuídas que agem no universo social. Os agentes e as instituições são definidos por suas posições relativas neste espaço, dependendo do volume global de capital que possuem: econômico, cultural, social e simbólico.

O capital econômico se refere aos bens financeiros, herdados ou adquiridos, que se acumulam no curso do tempo em mãos de agentes ou instituições. O capital cultural se refere à aquisição progressiva de conhecimento: quanto maior o conhecimento específico em várias áreas de produção cultural maior é o capital cultural. O capital social se define como o conjunto das relações sociais de que dispõe um indivíduo ou grupo. A detenção desse capital consiste em um trabalho de sociabilidade instaurado pela manutenção das relações: festas, convites, lazer em comum etc. O capital simbólico relaciona-se aos códigos de honra (como as boas maneiras ou protocolo) e reconhecimento social que, para além das exigências de controle, são constitutivos de vantagens sociais. A posição dos agentes no espaço social das classes sociais depende do volume e da estrutura global de seu capital. O capital econômico e o cultural fornecem critérios de diferenciação para construir o espaço social das sociedades desenvolvidas.

Dessa forma, os agentes sociais se distribuem segundo uma dupla dimensão, uma dupla lógica. A primeira consiste na dimensão vertical, nas hierarquias de grupos sociais de acordo com o volume de capital de que estas dispõem. Podemos opor os mais dotados de capital econômico e cultural aos agentes fracamente dotados. Essa hierarquização situa os patrões, os profissionais liberais e os professores universitários no topo da hierarquia, enquanto ficam no ponto mais baixo da escala social, os desprovidos de capital econômico e cultural, os operários e os assalariados agrícolas. A segunda dimensão opera uma distinção

segundo a estrutura do capital, na qual podemos opor os agentes sociais de acordo com a predominância contrária ao capital que possuem. Sob esse ângulo os padrões da indústria e do comércio se opõem aos professores: os primeiros são mais dotados de capital econômico e os segundos de capital cultural. Seguindo essa lógica, a comunidade da Mangueira, por exemplo, se comparada ao patrimônio de outras comunidades do Rio de Janeiro, possui um forte capital social e cultural.

As posições relativas dos agentes no espaço social, por sua vez, determinam as disposições (*habitus*) e as tomadas de posição (escolhas) dos agentes. O *habitus* é um conceito central da sociologia de Bourdieu, que permite a mediação entre o individual e o coletivo.

O conceito de *habitus* tem uma longa história nas ciências humanas, sendo uma palavra latina utilizada pela tradição escolástica que traduz a noção grega *hexis*, utilizada por Aristóteles para designar características do corpo e da alma, adquiridas em um processo de aprendizagem. Bourdieu admite que a noção de *habitus* foi utilizada anteriormente por outros autores como Hegel, Husserl, Weber, Durkheim, Panofsky e Mauss, que se inspiraram, senão em uma mesma intenção teórica, mas em uma mesma intenção de busca: as disposições adquiridas, socialmente constitutivas, geradoras das práticas dos agentes. A teoria do *habitus*, sistematizada por Bourdieu, atribui, contudo, um sentido mais preciso ao conceito, procurando apreender as relações de afinidade entre os comportamentos dos agentes, as estruturas e os condicionamentos sociais.

O que é *habitus*? É um sistema de disposições duradouras, adquirido pelo indivíduo durante o processo de socialização. As disposições são atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizadas pelos agentes, e que funcionam como princípios de ação, percepção e reflexão. Ele permite um agir em adequação ao conjunto de regras explícitas que os agentes são obrigados a observar no espaço social. É através do *habitus* que percebemos e julgamos a realidade, ele é produtor de nossas práticas e pode ser considerado um mecanismo de interiorização da exterioridade. É importante ressaltar, no entanto, que *habitus* não é um sistema fechado de disposições a determinar de modo previsível a ação dos indivíduos, não é o destino das ações, mas um sistema aberto de orientação das práticas, ora consciente, ora inconsciente.

Sobre o conceito de *habitus*, Brandão e Altman (2002) advertem que boa parte das críticas endereçadas à obra de Bourdieu argumenta que ela não considera o potencial de resistência dos indivíduos que, através de decisões racionais, agem e intervêm nas suas disposições. Tal argumentação não é condizente com o modo de Bourdieu pensar o indivíduo e seu modo de agir no contexto social, pois sua sociologia advém justamente de uma crítica às

leituras intelectualistas da ação. Para melhor compreensão dessa questão, é preciso ressaltar que Bourdieu critica toda a pretensão a uma razão universal, o que ele chama de ilusão racionalista. Critica todas as formas de individualismo metodológico que concebe o indivíduo como um tipo de ser associal, capaz de guiar a sua vida apenas com os recursos da razão. Critica e descarta também a posição inversa, o determinismo social, que concebe o indivíduo como um tipo de autômato social, um agente social prisioneiro de seus determinismos. Com a noção de *habitus*, Bourdieu pretende descartar a oposição tradicional, em ciências sociais, entre determinismo social e individualismo metodológico, ultrapassando, assim, a falsa oposição entre indivíduo e sociedade. O *habitus* permite a verificação do *sentido do jogo*, que articula uma infinidade de golpes adaptados à multiplicidade de situações possíveis, que nenhuma regra, por mais complexa que seja, pode prever.

Em uma leitura contemporânea, Setton (2002) analisa a construção de um novo *habitus* a partir das transformações institucionais no mundo atual. A existência de diferentes instâncias de socialização, compreendendo uma variedade de projetos na contemporaneidade, juntamente com uma circulação crescente de valores e referências identitárias, vem contribuindo para a configuração de um campo de socialização híbrido e diversificado. Essa nova configuração vem promovendo a construção de um novo sujeito social que agora não é influenciado somente pelas instâncias tradicionais da socialização – a família e a escola, mas por novas formas de interação social como, por exemplo, a mídia, a internet etc. “Propenso a interagir com uma nova conjuntura social, o indivíduo contemporâneo é expressão e produto de um novo *habitus* social.” (SETTON, 2002, p. 67).

É importante ressaltar novamente que *habitus* é um sistema flexível de disposições, um sistema em constante mutação e por isso mesmo, adaptável aos estímulos do mundo moderno, *habitus* como mediação do passado e do presente, como trajetória e história em construção, como expressão de uma identidade social em permanente transformação. Vivemos em um mundo repleto de instituições variadas, produtoras e promotoras de saberes, valores e comportamentos. É possível perceber o ritmo acelerado das mudanças tecnológicas, o questionamento das referências tradicionais e as transformações na construção das experiências individuais.

As referências que antigamente eram solidamente construídas e que serviam de base para a consolidação de um “*habitus* tradicional”, como os antigos papéis da família e da escola, passam gradativamente a ser fragmentadas e diluídas no contexto social. Esse caráter transitório das relações, dos papéis e das instituições sociais vai conferir aos indivíduos maior liberdade e margem de escolhas, maior flexibilidade nas relações cotidianas e novas

referências identitárias. Ao mesmo tempo em que essa mudança proporciona maior criatividade na ação dos indivíduos, também vai proporcionar, simultaneamente, maior insegurança, mais riscos e responsabilidades. Sobre a modernidade, Anthony Giddens (1991) considera que o princípio da reflexividade faz parte do cotidiano social, o que é característico dos novos tempos não é exclusivamente a adoção da novidade, mas a suposição da reflexividade no cotidiano como parte inseparável das ações, escolhas e destinos, sempre reformulados à luz de novas informações e mudanças constantes de sentido.

Nessa abordagem, o saber, o conhecimento, as referências familiares e escolares estão permanentemente sujeitos a revisões. Por isso não podemos mais afirmar que os jovens estão sujeitos às experiências de uma socialização tradicional, mas sim, que aos poucos, estão realizando uma experiência moderna de socialização. Dessa forma, é possível pensar que o sujeito contemporâneo possui maior plasticidade ao fazer suas escolhas, sendo possível construir sua história através de experiências que lhe são peculiares, sem se submeter cegamente às disposições incorporadas ou inconscientes. O sujeito moderno encontra-se, de certa forma, em maiores condições de estabelecer novas relações com o mundo exterior, na medida em que a construção de um *habitus* híbrido se realiza processualmente, com base em lógicas práticas de ação ora conscientes, ora inconscientes.

Na comunidade da Mangueira é possível observar que os jovens se encontram atravessados por várias instâncias socializadoras. Por um lado existe a família e a escola atuando na socialização; por outro, a configuração atual da mídia oferecendo referências que rompem com os papéis tradicionais, além da escola de samba e dos centros culturais da comunidade, que são instituições promotoras de saberes e práticas no campo da cultura e da arte. É muito interessante observar, durante a Oficina de Composição Musical, a diversidade cultural adquirida por esses jovens. Em uma de suas composições, o refrão adverte: “a vida tem lições para todos os lados, se você não sabe, é melhor ficar ligado”. Assim, é possível conjecturar que, “as várias lições que a vida pode oferecer” advêm das diversas situações de práticas e encontros diferenciados que fazem parte do cotidiano, sempre em processo contínuo de mutação.

O conceito de *habitus* proposto por Bourdieu ajuda a pensar o sujeito como um modo singular de expressão do coletivo social. É importante na apropriação desse conceito contextualizá-lo à luz de novas leituras contemporâneas, que abrem a novas interpretações afinadas com a realidade da comunidade em questão.

A pluralidade dos aspectos que constitui a realidade do mundo social está na base da teoria dos campos. O **campo social** é um universo de práticas específicas, e a sociedade é um

conjunto de campos sociais mais ou menos autônomos, atravessados por lutas entre classes. A razão dessas lutas é a acumulação da forma de capital que garante a dominação do campo, desse modo, há sempre uma oposição de forças distribuídas entre posições dominantes e posições dominadas, segundo o capital simbólico, econômico e cultural dos agentes e instituições. O campo social é um lugar de mudanças permanentes, os agentes sociais não são meras partículas distribuídas mecanicamente, impulsionadas por forças externas, mas portadores de capital segundo sua trajetória e a posição ocupada no mesmo. Efetivamente, um campo pode se conceber como um mercado, com produtores e consumidores de bens, em que os agentes se comportam como jogadores. As estratégias dos jogadores dependem do volume do seu capital e também da estrutura deste, sendo o objetivo conservar e/ou acumular o máximo de capital, respeitando as regras do jogo. Os agentes em posições dominantes optarão por estratégias de conservação. Mas aos jogadores é possível transformar também essas regras, pondo em descrédito a espécie de capital sobre a qual repousa a força do adversário: trata-se de estratégias de subversão, mobilizadas principalmente pelos agentes dominados.

Aqui, cabe a análise reflexiva sobre as estratégias e táticas nas **artes de fazer** de Michel de Certeau (2007), em seu livro: *A Invenção do Cotidiano* (2007). O autor defende a tese de que a razão instrumental crê que é capaz de organizar, da melhor forma possível, pessoas e coisas, a cada um atribuindo um lugar, um papel e produtos a consumir. Contudo, o indivíduo comum é capaz de subverter essa conformação, graças à possibilidade de inventar o cotidiano, através das **artes de fazer**, que se traduzem nas inúmeras maneiras de usar ou empregar determinado produto, seguindo uma lógica diversa da esperada pela ordem dominante. Trata-se de táticas de resistências pelas quais o sujeito transforma os objetos e os códigos, se reapropriando do espaço e do uso a seu jeito. Ao analisar em seu livro a obra de Bourdieu, Certeau (2007) reafirma a possibilidade do sujeito escapar das meras reproduções (disposições) de um determinado *habitus* circunscrito em uma dada classe social e chama a atenção para as táticas dos consumidores, denominadas de astúcias silenciosas, em que o fraco tira partido das forças que lhe são estranhas, aproveitando as ocasiões para jogar com as circunstâncias. Sob uma realidade explícita dos poderes e das instituições, Certeau (2007) discerne um movimento browniano de microresistências, que por sua vez, possibilitam microliberdades a mobilizar recursos insuspeitáveis. Dessa forma, procuramos observar nas relações existentes entre o Centro Cultural Cartola, a comunidade da Mangueira e a escola de samba quais foram as práticas atravessadas nas artes de fazer, quais as que mobilizam recursos imprevisíveis e quais são as que vêm possibilitando outros modos inéditos de existir.

Foi através da Oficina de Composição Musical, em que trabalhamos com um grupo formado por 12 crianças na faixa etária compreendida entre 9 e 14 anos, que observamos e participamos dos desdobramentos da proposta de nossa pesquisa. A cada novo encontro ficou registrado em nosso Diário de Campo os fatos mais relevantes que foram vivenciados pelo grupo. Isso permitiu acompanhar as transformações ocorridas no grupo e nas nossas práticas, bem como uma reflexão crítica sobre o nosso fazer.

Trabalhamos de acordo com as seguintes questões:

- a) É possível promover através de dispositivos criativos e artísticos modos diferentes de subjetivação?
- b) Como esses dispositivos funcionam como liga, como sintonia na produção da diferença?
- c) De que modo a produção artística da criança influencia novas práticas de si e estimula sua capacidade de autonomia crítica e reflexiva sobre suas relações e seu espaço sociocultural?

O presente trabalho será apresentado em três capítulos, com as seguintes abordagens:

I Capítulo: Arte e Psicologia na Comunidade – Apresentaremos um pouco da história da comunidade da Mangueira, analisando seu capital social e cultural, bem como sua relação com o Centro Cultural Cartola e de como o projeto “Estratégia Sensível” se insere no contexto da instituição. Faz parte desse capítulo um relato de experiência de intervenção na própria, realizado através da Oficina de Composição Musical com os jovens da comunidade.

II Capítulo: Expressão Criativa e Produções Culturais na Pós-Modernidade – Analisaremos o conceito de criatividade à luz da psicanálise winnicottiana, relacionando-o à filosofia da diferença, através de autores como Gilles Deleuze e Félix Guattari. Nesse capítulo faremos ainda um estudo sobre as produções culturais na pós-modernidade, abordando o novo conceito de cultura estética e o caráter revolucionário da arte, como dispositivo de ruptura aos modelos serializados da subjetividade.

III Capítulo: Estratégia Sensível – Aprofundaremos questões relevantes surgidas no decorrer do projeto com os dispositivos lúdicos e artísticos utilizados, relacionando-os à psicanálise winnicottiana, à filosofia da diferença e seus interlocutores. Analisaremos também nesse capítulo, através de uma concepção cartográfica, a produção musical de quatro composições criadas pelos jovens da comunidade da Mangueira durante o trabalho, relacionando-as aos novos modos de existência produzidos durante a pesquisa. Tais composições musicais poderão ser ouvidas no documento sonoro que se encontra nos anexos desta dissertação.

Esta pesquisa faz parte de um projeto maior denominado de “Construções de Identidade Cultural e Autoestima com Jovens da comunidade da Mangueira – Centro Cultural Cartola”, coordenado pela professora Dr^a. Regina Andrade, desenvolvido na UERJ, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, por vários professores e alunos participantes do Instituto de Psicologia.

Os principais autores abordados nesta pesquisa e que nos auxiliaram como interlocutores são: Gilles Deleuze, Félix Guattari, Donald Winnicott, Pierre Bourdieu, Zygmunt Bauman, Regina Andrade, Herbert Marcuse, Jacques Attali, Anthony Giddens, Miguel Wisnik, Castoriadis, Heliana Rodrigues, Marisa Rocha, Alfredo Naffah Neto, Suely Rolnik, Michel Maffesoli, Yves Michaud, Silvio Ferraz, Humberto Maturana, Virgínia Kastrup, Luís Cláudio Figueiredo, Michel Foucault, Cláudio Ulpiano, Espinosa, Januz Korczak etc.

CAPÍTULO I – ARTE E PSICOLOGIA NA COMUNIDADE

1. 1 - A Comunidade da Mangueira: Um pouco de sua história

A comunidade da Mangueira está situada fisicamente na favela da Mangueira, na zona central do Rio de Janeiro. É formada por um conjunto de morros denominado Complexo da Mangueira,¹ que reúne as comunidades do Morro da Mangueira, Chalé, Parque da Candelária e Morro dos Telégrafos. Na época da colonização portuguesa, várias terras foram doadas aos nobres e pessoas importantes no Brasil. O rei de Portugal (el rey) concedeu a Martim Afonso de Souza, que repassou à Companhia de Jesus, a sesmaria onde se situa atualmente o Morro da Mangueira. Quando, em 1757, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do local, a terra ficou disponível até a criação de um reservatório de água para abastecer a cidade no reinado de D. Pedro II.

Muitos anos mais tarde o local ficou conhecido como Morro dos Telégrafos, por causa da inauguração, em 11 de maio de 1852, do telégrafo elétrico (o primeiro do Brasil), que abrangia a região entre a Quinta Imperial (Quinta da Boa Vista) e o Quartel de Campo. Logo depois se instalou no local uma indústria com o nome de Fábrica de Fernando Fraga, que produzia chapéus, e que em pouco tempo ficou conhecida como “fábrica das mangueiras”, já que o morro era rodeado por um extenso mangueiral, sendo uma das principais regiões produtoras de manga no Rio de Janeiro. O nome era tão marcante que a Central do Brasil batizou de Mangueira a estação de trem inaugurada em 1889. Começou a ser chamada de Mangueira, a elevação do morro ao lado da linha férrea, ao passo que o antigo nome de Telégrafos continuou a ser usado para identificar apenas uma parte do morro. A propriedade foi doada por D. Pedro II, no final do século XIX, a Francisco de Paula de Negreiros Saião Lobato, visconde de Niterói, e depois de sua morte iniciou-se uma progressiva ocupação do local.

¹ A Favela da Mangueira é a nona maior favela do Rio de Janeiro. Sua população é de 17.860 pessoas, correspondendo aproximadamente 4.000 famílias. Dados da Mangueira e escola de samba podem ser obtidos no sítio <<http://www.mangueira.com.br>>.

No final do século XIX muitas famílias encaminhavam-se para os morros do Rio de Janeiro em busca de uma sobrevivência que não conseguiam encontrar na cidade. Com a Lei Áurea, promulgada em 1888, muitos escravos alforriados encontravam-se em condições sociais desfavoráveis, pois a alforria não lhes garantia condições econômicas dignas de vida.

Também se encaminhava para os morros, segundo Tinhorão (1965), uma população de imigrantes baianos, que havia trabalhado como escravos na fase de ouro do café, na região do Paraíba. Em função da decadência da cultura do café no Rio de Janeiro e da abolição da escravatura, os imigrantes baianos de mão de obra rural convergiram para a corte em busca de trabalho urbano no cais do porto. Conforme a professora e pesquisadora Maria Moura,² “os negros chegavam e iam trabalhar nas estivas, no serviço braçal”. Segundo ela, a ocupação da Mangueira foi absorvendo progressivamente imigrantes negros e brancos que vinham do Vale do Paraíba e de Minas Gerais, mais precisamente de Belo Horizonte e Mariana.

Em 1908 a prefeitura do Rio de Janeiro decidiu reformar a Quinta da Boa Vista, e em função dessa remodelação, os soldados do 9º Regimento de Cavalaria, que moravam em casas de cômodos no próprio local de trabalho, tendo as suas casas demolidas, e recebendo a permissão de levar o material restante da demolição para onde quisessem, resolveram se instalar na Mangueira, devido à proximidade e condições financeiras que possuíam. Esses soldados também participaram da ocupação progressiva da Mangueira, suas respectivas famílias diziam: “eu moro lá nas mangueiras”. Alguns deles, posteriormente, se tornaram ilustres mangueirenses, tais como Mestre Candinho e Marcelino José Claudino, o Massu. Outros fatores também contribuíram para aumentar a população no Morro da Mangueira como, por exemplo, o incêndio ocorrido em 1916, que destruindo vários barracões e casebres no Morro Santo Antônio, no centro da cidade, fez com que os moradores, não tendo onde mais se abrigar, fossem se instalar na Mangueira.

Surgia assim no Morro da Mangueira, a partir desse contexto sócio-histórico-cultural, de acordo com Costa, M. (2003), “uma comunidade de baixa renda que cresceu com uma população de gente pobre, constituída quase na totalidade por negros, filhos e netos de escravos, ou seja, elementos da camada dos desprivilegiados, social e economicamente.” (p.8). Muitas manifestações culturais e religiosas, caracterizando esse segmento social, surgiram na comunidade, tal como a Folia de Reis. Do Natal ao Dia de Reis, em 6 de janeiro, conjuntos de pastores e pastorinhas percorriam o morro entoando as suas cantorias. Foi

² Entrevista realizada com a professora Maria Moura, concedida em 13/11/2007 no Centro Cultural Cartola, onde ela é uma das integrantes do projeto Griô.

construída pelos católicos uma capela, a Nossa Senhora da Glória, que passou a ser a padroeira do morro. O candomblé e a umbanda tinham muitos adeptos, e alguns casebres serviam de templos, que tinham como líderes, mulheres que eram chamadas de tias. O principal deles era o de tia Fé, que se trajava diariamente de baiana, e em cuja casa realizavam-se as grandes festas da Mangueira. De acordo com o relato de Maria Moura, foi na casa de tia Fé e na de tia Raimunda (só mencionada pela história oral da tradição afro-brasileira), que começaram as primeiras manifestações culturais da Mangueira: “nas casas dessas duas mulheres foi onde aconteceu tudo, foi onde nasceu o bloco dos Arengueiros, mais antigo que a escola de samba. Lá, rolava feijoada, batucada, e todas as festas populares da comunidade, elas eram mulheres de terreiros.” (2007). No início da comunidade da Mangueira, nas variadas manifestações culturais, além da Folia de Reis, encontravam-se outros ritmos musicais como, por exemplo, o maxixe, o maculelê e alguns congos.

Diversas manifestações surgiram desde então, artísticas, culturais, esportivas e sociais, sendo esta última, com origem no samba e no carnaval, até a criação da escola de samba em 1928. Surgiu também, na mesma época, o Esporte Clube Cerâmica, seu campo de futebol era utilizado para os ensaios da escola de samba. Na construção e organização desses eventos houve a participação e colaboração da comunidade.

1. 2 - Cartola e a Estação Primeira de Mangueira

Foi em 1919 que um menino chamado Agenor de Oliveira, nascido no dia 11 de outubro de 1908 no bairro do Catete, mudou-se com a família para o Morro da Mangueira. Até completar sete anos sua família permaneceu no Catete, e depois se transferiu para o bairro vizinho, em Laranjeiras, quando então o menino teve a vivência direta com o carnaval, que se tornou uma opção importante em seu capital cultural. Agenor morava na vizinhança do Rancho dos Arrepiados e passou a frequentá-lo junto à família, chegando a desfilar com uma fantasia de diabo, ajudando a carregar as gambiarras que iluminavam o rancho. Em novembro de 1977, em uma entrevista concedida a Ronaldo Bôscoli para a revista *Manchete*, Agenor de Oliveira, o Cartola, lembrou-se daquele tempo:

O micróbio do samba me foi injetado pelo velho. Eu era muito garoto quando saía com toda a família no Rancho dos Arrepiados. E com minha voz, que era boa, cheguei à Ala do Satanás. Saía eu, papai, que tocava cavaquinho, minha mãe e meus irmãos. A primeira vez que vesti uma fantasia, sabe lá o que é isso? Minha mãe

caprichava mais comigo. Eu era o primeiro homem de sua família. Um dia, ouvi a velha dizendo para papai que não adiantava chiar, eu era o seu filho querido. Parece uma bobagem, mas isso está marcado no meu peito até hoje. (Disponível em: <<http://www.magueira.com.br>>. Acesso em: 11 maio 2007).

O ritmo do samba e do carnaval já se fazia presente no desenvolvimento e formação do menino Agenor, quando nesses primeiros desfiles junto à família, influenciou a vida do artista. Os ranchos carnavalescos surgiram no Rio de Janeiro em 1893, sendo o primeiro deles o Rei de Ouro, fundado pelo baiano Hilário Jovino Ferreira, no bairro da Saúde. Logo depois os ranchos ganharam a preferência dos foliões pela sua música lírica, pela dança, pelo enredo, e pelos instrumentos de corda e sopro. Segundo Nogueira (2007), neta do compositor Cartola, nessa época a tradição da brincadeira de rua já existia há bastante tempo durante o carnaval, porém, apresentava-se de uma maneira desorganizada. Foram exatamente os ranchos que deram unidade musical a um desfile que na época era desorganizado. Conforme Tinhorão (1965), “de qualquer forma, o fato é que a estrutura dos ranchos de Reis, do folclore, foi o ponto de partida para a organização processional dos grupos de foliões do carnaval carioca.” (p.79).

O carnaval no Rio de Janeiro recebeu grande influência do refluxo migratório de populações rurais nordestinas atraídas para a corte, uma vez que a região do Vale do Paraíba enfrentava a decadência do café. Foram esses contingentes de nordestinos, entre os quais, antigos escravos e filhos de escravos baianos, tanto de zonas rurais como de zonas urbanas, bem como os baianos do Recôncavo, que introduziram pela primeira vez no carnaval carioca um mínimo de organização e sentido grupal. Os ranchos nasceram nas inúmeras festas nas casas do bairro da Saúde, Gambôa e Santo Cristo. Era comum os sambistas se reunirem nos quintais e terreiros das tias e avós, que perpetuavam os saberes das curas, das ervas e rezas fortes. Segundo Nogueira (2007), foi na casa da tia Bebiana de Iyansã, por exemplo, que se realizou o concurso dos primeiros ranchos. Enquanto os ranchos, no final do século XIX, desfilavam ao som de suas marchas típicas, organizados pelas pequenas burguesias urbanas da época e classes populares, as grandes sociedades desfilavam com fantasias e carros alegóricos, seus enredos apresentavam uma crítica social e política, elegendo a ópera como estilo musical.

Outro fator importante no desenvolvimento e formação do menino Agenor foi aprender a tocar violão e cavaquinho. Com a morte do avô, personagem fundamental que ajudava no sustento da família, o pai, Sebastião Joaquim de Oliveira, devido ao seu modesto salário de carpinteiro, decidiu mudar-se para um humilde casebre no Morro da Mangueira. Agenor integrou-se rapidamente à comunidade, apesar da mudança para uma condição de

vida menos confortável. Foi obrigado a abandonar os estudos e sair à procura de emprego, era o filho mais velho e precisava ajudar no sustento da família, porém não permanecia em emprego algum. Quando completou 15 anos sua mãe faleceu, seu pai mudou-se da comunidade e Agenor permaneceu sozinho, sem moradia, dormindo um período nos trens da Central do Brasil. Tempos depois, conseguiu trabalhar como pedreiro, alugando um casebre na comunidade da Mangueira. O apelido “Cartola” surgiu nesse momento, pois usava um chapéu coco para proteger-se do sol. Foi com o nome de Cartola que se destacou na comunidade, tocando cavaquinho, fazendo os primeiros acordes no violão e compondo o seu primeiro samba. Participava das rodas de samba ao lado de Zé Boleiro, Carlos Cachça, dos irmãos Artur e Antônio, Saturnino Gonçalves, Fiúca, Mário Nogueira e vários outros. A comunidade da Mangueira, nessa época, antes dos sambistas serem descobertos por cantores profissionais, já desfrutava de prestígio como um reduto do samba.

Nos últimos anos da década de 1920, os sambistas da comunidade da Mangueira começaram a conquistar também o prestígio em outras comunidades que cultivavam o samba. Era comum a troca de visitas entre a turma do samba da Mangueira, do Estácio e da Portela. Na comunidade do Estácio, por exemplo, a turma do samba se reunia em esquinas e quintais. Nessa época a polícia proibia essas reuniões, mas foi justamente em um desses encontros, segundo Nogueira (2007), na casa de seu Chystalino, um sargento da polícia militar, que esse grupo de bambas fundou a primeira escola de samba, a Deixa Falar, em 1928. Foi um passo importante dentro da história do samba e do Rio de Janeiro, e foi Ismael Silva que decidiu dar à Deixa Falar o *status* de escola de samba. Para o compositor, se a escola normal formava professores, a escola de samba formaria sambistas. Conforme o relato de Maria Moura (2007), a escola de samba surgiu devido à repressão da polícia, “nessa época, se a polícia encontrasse algum negro de pandeiro na mão, tomava o pandeiro e jogava fora, dizendo que era coisa de malandro”. Dessa forma, o grupo de bambas decidiu que o movimento do samba não poderia continuar existindo na clandestinidade, “eles estavam em um botequim ‘pé sujo’ quando viram, em frente, o nome escola normal, foi aí que um dos integrantes sugeriu que se colocasse o nome de escola de samba no que iriam fundar. Essa sugestão deu certo e serviu depois para que outras escolas de samba surgissem no cenário carioca.”, assinala Maria Moura. Depois da fundação da escola de samba Deixa Falar, a expressão escola de samba adquiriu uma conotação de superioridade em relação aos blocos carnavalescos. Sendo assim, os sambistas de cada comunidade pretendiam também ter a sua escola, que além de reunir os foliões no carnaval, também lhes ensinaria o samba.

Foi com a iniciativa de Cartola que nasceu a escola de samba na comunidade da Mangueira. Ele participava do Bloco dos Arengueiros na comunidade, cujo prestígio era suficiente para fundar uma escola. Cartola compôs um samba sugerindo que os integrantes do bloco mudassem de comportamento, e tratassem de se unir:

*Chega de demanda
Com esse time temos que ganhar
Somos a estação primeira
Salve o morro de Mangueira*

Com esse samba, Cartola convidava os integrantes do bloco a se unirem, diminuindo as disputas e rivalidades entre eles, a palavra demanda, na religião umbandista, significava nesse contexto, intriga e conflito. Já a expressão estação primeira também tem um significado particular. A primeira estação de trem não era a de Mangueira e sim a de São Cristóvão, desse modo fica a dúvida, se Cartola usou a expressão para dizer que a Mangueira era a primeira estação a ter samba, ou se pretendia proclamar que a Mangueira era a líder, a primeira, a melhor das estações em matéria de samba. A união pedida por Cartola resultou na fundação da escola de samba, no dia 28 de abril de 1928, por Saturnino Gonçalves, Marcelino José Claudino, Abelardo da Bolinha, Euclides Roberto dos Santos, Pedro Caim, Zé Espinguela, além do próprio Cartola. O compositor não só batizou a escola de Estação Primeira, mas também sugeriu as cores verde e rosa para representá-la, as mesmas do Rancho dos Arrepiados dos carnavais da sua infância.

A Estação Primeira de Mangueira, nos anos 1930, foi a primeira escola de samba a conseguir a legalização para funcionar, abrindo caminho para a legalização de outras escolas de samba no cenário carioca. A solicitação foi feita pelo prefeito da época, Pedro Ernesto, com o argumento de que a escola representava um Grêmio Recreativo, por ser um espaço para a cultura, compositores de samba e atividades artísticas. De fato, a escola contou desde o início com a reunião de vários compositores, entre eles, Cartola, Carlos Cachça, Gradim (Lauro dos Santos), Artur Farias e Zé com Fome (José Gonçalves). A preocupação de Cartola e dos demais fundadores da Estação Primeira com os aspectos culturais, sociais e educacionais da comunidade, mobilizou a mesma para a criação, anos mais tarde, em 1987, do Programa Social da Mangueira, sediado na própria escola de samba.

1.3 - O Programa Social da Mangueira

A escola de samba reivindicou o poder político da comunidade, articulando e mobilizando diversos segmentos sociais para a realização de melhorias na qualidade de vida. A identidade da comunidade com o carnaval, a música e o samba promoveu o diálogo e a proximidade com vários setores da sociedade. Foi historicamente em 1987, com a participação quase integral da comunidade, que se iniciou o Programa Social da Mangueira, a partir da direção da escola de samba e da própria comunidade. Atualmente são aproximadamente 4.500 beneficiados. O objetivo é cuidar da educação, da saúde e do futuro profissional das crianças e adolescentes, melhorando a qualidade de suas vidas e revertendo o que seria uma tendência “natural” de identificação com o poder do tráfico e a marginalidade, devido às condições econômicas desfavoráveis na comunidade. Essa iniciativa acabou atraindo a parceria tanto do setor privado, consciente de suas responsabilidades sociais, como também do poder público.

O índice de delinquência infanto-juvenil decresce consideravelmente quando se trata da Mangueira, se comparado aos de outras favelas na cidade do Rio de Janeiro. Esse fato é intensamente motivado por esse programa. Dessa forma, a escola de samba da Mangueira, através do Programa Social, tem desenvolvido inúmeros projetos sociais. São aproximadamente 30 projetos na área de educação (da infância ao ensino superior), saúde, lazer, cultura, esporte, música, dança, artes, formação profissional, assistência jurídica e social. Todos esses serviços são oferecidos gratuitamente, objetivando a melhoria na qualidade de vida da população e de comunidades vizinhas. Os interessados que ingressam nesses cursos recebem uma cesta básica a partir de sua presença e continuidade. De acordo com Carvalho, o ex-presidente da escola de samba, Elmo José dos Santos, relembra em seu relato, poder ter visto “a esperança brilhando nos rostos de Cartola, Carlos Cachça e muitos outros integrantes da comunidade, quando encararam o desafio, construindo esta realidade que, naquele tempo era só um sonho.” (2004, p. 26).

Dentre os vários projetos que se integram ao Programa Social da Mangueira, podemos destacar as atividades esportivas desenvolvidas na Vila Olímpica situada na escola de samba, o Círculo de Amigos do Menino Patrulheiro da Mangueira, o CAMP Mangueira, que tem o objetivo de preparar os adolescentes para o mercado de trabalho, através de treinamentos e orientações, o CIEP Nação Mangueirense, que funcionando em regime integral promove

atividades culturais e curriculares com a colaboração da Diretoria da Mangueira, e o Centro Cultural Cartola, propiciando atividades artísticas e musicais para a comunidade. Perguntando a tia Cristina, integrante da comunidade, sobre as atividades do programa social da Mangueira, a mesma relatou: “minha filha era muito agitada, não se concentrava em nada, depois que começou as atividades de natação na Vila Olímpica e de música no Centro Cultural Cartola, melhorou muito, está mais calma e concentrada nos estudos.” (2007).

1. 4 - Reflexões Psicossociais sobre a Comunidade da Mangueira

A comunidade da Mangueira, a partir de uma reflexão psicossocial da evolução de sua história, é marcada fortemente em seu capital social e cultural pela presença da música, em particular, do samba. Recebendo influências migratórias de populações de Minas Gerais, Bahia e Vale do Paraíba, o samba, ritmo de música que recriou, segundo Nogueira (2007), a África no Brasil, era confundido originalmente com pontos de macumba, constituindo-se em um instrumento com o qual os negros lutaram para mostrar sua importância e reconhecimento social. Era no Morro da Mangueira que as tias baianas reuniam seus filhos de santo, pessoas da comunidade e também artistas para tocar o samba, evocar divindades africanas e saborear uma boa peixada ou feijoada, hábito que permanece até hoje nos encontros dos sambistas da comunidade. Era nos quintais dessas baianas, tias e avós, que as pessoas se reuniam, tendo o samba como uma manifestação verdadeiramente aglutinadora. A palavra samba, por exemplo, vem da expressão “semba”, que significa umbigada, na língua dos escravos de Luanda. O movimento é uma herança da cultura afro e das rodas de samba realizadas nos terreiros da comunidade. De acordo com Nogueira (2007), os frequentadores eram chamados ao centro para dançar, dando as famosas umbigadas. Foi a evolução dessas reuniões e encontros que progressivamente desenvolveu o capital social e cultural da Mangueira, até a mobilização de seus integrantes para a criação de uma escola de samba que, a princípio, se legitimou como um Grêmio Recreativo, ou seja, espaço de cultura e lazer para a comunidade.

O samba é um gênero de música urbana reconhecido como tipicamente carioca, seu aparecimento e fixação, segundo Tinhorão (1965), enquanto estilo musical brasileiro, compreende um período de 60 anos que vai de 1870 até 1930. Esse período foi exatamente quando a decadência do café no Vale do Paraíba começou a liberar a mão de obra escrava,

destinada a engrossar as camadas populares do Rio de Janeiro. Uma grande influência da população negra, filhos e netos de escravos, interferiu no ritmo musical, com suas tradições culturais e religiosas. O “samba”, ainda que se constitua como um ritmo musical definidor das primeiras camadas populares urbanas do Rio de Janeiro, na comunidade da Mangueira teve uma importância fundamental para a constituição de sua identidade cultural. Podemos citar novamente, entre muitos artistas representativos e de grande referência para a comunidade, os compositores Cartola e Carlos Cachça, acrescentando também mulheres que se tornaram líderes na comunidade como, por exemplo, dona Zica e dona Neuma. São todos, personagens fundamentais que propiciaram possibilidades de identificação da Mangueira com o carnaval e a cultura do samba. Essa forte identificação da comunidade com o samba e os referenciais de sua escola foi cantada em versos na composição de Rildo Hora e Sérgio Cabral:

Os Meninos da Mangueira

*Um menino da Mangueira
 Recebeu pelo Natal
 Um pandeiro e uma cuíca
 Que lhe deu papai Noel
 Um mulato sarará
 Primo-irmão de dona Zica
 E o menino da Mangueira
 Foi correndo organizar
 Uma linda bateria
 Carnaval já vem chegando
 E tem gente batucando
 São meninos da Mangueira
 Carlos Cachça, o menestrel
 Mestre Cartola, o bacharel,
 Seu delegado, um dançarino
 Faz coisas que aprendeu com Marcelino
 E a velha guarda se une
 Aos meninos lá na passarela
 Abram alas que vem ela
 A Mangueira toda bela
 Um menino da Mangueira
 Recebeu pelo Natal
 Um pandeiro e uma cuíca
 Que lhe deu papai Noel
 Um mulato sarará
 Primo-irmão de dona Zica
 E o menino da Mangueira
 Foi correndo organizar
 Uma linda bateria
 Carnaval já vem chegando
 E tem gente batucando
 São meninos da Mangueira
 Ô pandeirinho, cadê xangô
 Ô preto rico, chama o sinhô
 E dona Neuma, maravilhosa*

*É a primeira mulher, da verde e rosa
E onde é que se juntam
O passado, o futuro e o presente
Onde o samba é permanente
Na Mangueira minha gente*

Segundo Bourdieu (1996), as propriedades de uma dada comunidade não são necessárias e intrínsecas, mas sim propriedades relacionais, que só existem em relação a outras propriedades. Isso parece se confirmar na comunidade da Mangueira, pois a comunidade e a escola de samba estão estreitamente relacionadas. É muito difícil aos moradores se imaginarem sem essa forte vinculação com a escola de samba e sem o orgulho de pertencerem a ela, que além de ser uma escola de samba de destaque no cenário do carnaval carioca, representa um exemplo a ser seguido por outras escolas em termos de produção cultural e elaboração de projetos sociais.

Perguntando sobre a história da comunidade a seu Zé, um senhor de 92 anos, morador da Mangueira desde a década de 1940, ele relata sobre a evolução da história do morro:

Primeiro, moravam aqui na Mangueira os serviçais do Palácio da Quinta da Boa Vista, eram negros alforriados que trabalhavam lá, e a Mangueira era chamada de quilombo, pois só existia a comunidade negra, depois veio a população branca pobre, e o negro a acolheu, e a Mangueira passou a ser chamada de favela. E agora começaram a chamá-la de comunidade, mas acontece que eu não gosto dessa palavra, comunidade. Em uma palestra de dois deputados na UERJ, eu fui convidado a falar, e perguntei a eles por que chamavam a Mangueira de comunidade. Eles disseram que chamavam de comunidade uma determinada gleba de terra ocupada por várias casas, e aí eu perguntei por que na Barra da Tijuca as glebas de terra são então chamadas de condomínio? (2007).

Discutir se o termo comunidade é o mais adequado para designar as favelas do Rio de Janeiro, é uma questão interessante, mas não a enfatizaremos aqui. Na verdade, o termo comunidade é repleto de várias significações. Segundo Guareschi (1996), o filósofo alemão Ferdinand Tönnies foi um dos primeiros a discutir comunidade. Para o filósofo, a comunidade é uma associação pautada no âmbito do ser, ou seja, por relações de participação profunda entre os membros no grupo. Essas relações são de natureza primária, compreendendo o conhecimento mútuo, a amizade e os sentimentos. Já a sociedade é uma associação pautada no âmbito do haver, isto é, os membros colocam em comum algo do que possuem, como o dinheiro, a capacidade técnica, a capacidade esportiva etc. Em comunidade as pessoas participam pelo que são. Uma das conceituações mais interessantes de comunidade, atribuída a Marx, conforme Guareschi (1996), é a seguinte: um tipo de vida em sociedade onde todos são chamados pelo nome. Esse ser chamado pelo nome implica que cada um é reconhecido em sua identidade e singularidade, possuindo a liberdade de manifestar sua opinião, encontrando espaço para se fazer ouvir. Seu Zé acrescentou ao seu relato: “nos condomínios

da Barra da Tijuca, quase ninguém se conhece, lá não tem esse negócio de solidariedade, as pessoas não frequentam as casas uma das outras, se bobear, não sabem nem quem é que mora do lado.” (2007). De fato, na favela da Mangueira, a solidariedade continua sendo uma característica marcante na sua identidade cultural, continua sendo, porque é provável que no início do século XX, as relações solidárias na comunidade representassem uma característica inquestionável. Atualmente as comunidades, inseridas no contexto da pós-modernidade, não estão protegidas da influência da globalização, responsável em parte pela produção de subjetividade (capitalística), marcada por valores neoliberais de competição e individualismo. É possível constatar os efeitos dessa influência nos discursos de alguns moradores: “as pessoas estão ficando muito individualistas, e existe muita fofoca entre os vizinhos que ficam observando tudo o que você faz” (2007). De qualquer forma, percebe-se pelo número de projetos sociais, pelas relações cotidianas estabelecidas na comunidade e pela mobilização da população na participação desses projetos, que objetivam a melhoria real na qualidade de vida, que a solidariedade continua sendo uma característica na identidade social e cultural dessa comunidade. É possível que a influência da comunidade negra, em sua constituição, tenha contribuído largamente para a intensificação dessa característica, pois, segundo o relato da professora Maria Moura:

quando os negros chegavam dos navios no Rio de Janeiro, no final do século XIX, eram logo acolhidos pelas comunidades que já haviam chegado, não importando se eles eram da mesma família. O povo negro tinha essa característica de acolhimento e solidariedade, suas famílias viviam em um ambiente comunitário. (2007).

A influência migratória da comunidade baiana e sua cultura afro-brasileira, com suas tias e avós promovendo as festas, os encontros e as rodas de samba na Mangueira foram cantados em versos pelo compositor Caetano Veloso, que definiu a Mangueira como uma comunidade em que o Rio de Janeiro é mais baiano:

Onde o Rio é mais Baiano
A Bahia
Estação Primeira do Brasil
Ao ver que a Mangueira nela inteira se viu,
Exibiu-se sua face verdadeira.
Que alegria
Não ter sido em vão que ela expediu
As Ciatas pra trazerem o samba pra o Rio
(Pois o mito surgiu dessa maneira).
E agora estamos aqui
Do outro lado do espelho
Com o coração na mão
Pensando em Jamelão no Rio Vermelho
Todo ano, todo ano
Na festa de Iemanjá
Presente no dois de fevereiro

*Nós aqui e ele lá
Isso é a confirmação de que a Mangueira
É onde o Rio é mais baiano.*

Vários poetas e compositores se inspiraram na história da Mangueira em suas letras e canções. Mas refletir sobre essa comunidade não é unicamente ressaltar a riqueza de seu capital social e cultural, mas também apontar as dificuldades encontradas no cotidiano de seus moradores. Assim como as demais comunidades, a Mangueira tem dificuldades e obstáculos vivenciados por seus habitantes, tais como: a falta de saneamento em diversos locais, o pouco uso do poder público, o poder do tráfico etc. Atualmente, as constantes operações da polícia na favela, no combate ao tráfico, vêm desencadeando um clima de constante medo e falta de liberdade na comunidade. Perguntando a três irmãs, uma de 13 anos e duas gêmeas de nove anos, moradoras da Mangueira que participam das atividades do Centro Cultural Cartola, sobre como é viver na comunidade, relataram: “temos que descer o morro correndo por causa do medo dos tiroteios” (2007), a mãe das meninas complementa: “estou pedindo a elas paciência, se tudo der certo vamos mudar de onde estamos, que é lá em cima do morro, no Telégrafo, para a beira de rua da favela, pois onde estamos a polícia está sempre trocando tiros com os traficantes e as meninas não podem brincar na porta de casa” (2007). Outros moradores também revelaram a insatisfação com a falta de espaço e liberdade dentro da comunidade, gerada por esse clima de violência, que se apresenta não só nos incessantes embates da polícia com o tráfico, mas também na guerra pelo poder entre traficantes do morro e também de outras facções, inimigas da favela. Essa é uma questão lamentável e muito delicada, necessita ser problematizada socialmente pelo setor público junto ao privado, a fim de que se possa pensar em possíveis soluções éticas para a redução dos riscos e vulnerabilidades sociais revelados no cotidiano, não só da comunidade da Mangueira, mas também de muitas outras favelas que enfrentam problemas similares na cidade de Rio de Janeiro.

1.5 - O Centro Cultural Cartola

O Centro Cultural Cartola foi fundado em janeiro de 2001, é uma organização sem fins lucrativos, que tem por objetivo promover a inserção do indivíduo na sociedade através da cultura, da preparação profissional e do resgate da dignidade dos menos favorecidos, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida dos mesmos e para a redução das desigualdades sociais. Tem como referência para a construção da cidadania pela arte, a trajetória do compositor Cartola. Foi em dezembro de 2001, que o Centro Cultural Cartola recebeu o apoio do Ministério da Cultura, quando Francisco Weffort, Ministro da Cultura, Oswaldo José, Delegado do Ministério da Cultura no Rio de Janeiro, e Helena Severo, Secretária de Cultura do Estado do Rio de Janeiro, visitaram alguns prédios localizados na comunidade da Mangueira em busca de um lugar adequado para as instalações do centro. O local eleito foi um galpão, ex-sede do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que se tornou a partir dessa época o espaço onde vigoram as atividades culturais do projeto. As instalações, desde então, estão sendo gradualmente reformadas com o apoio do Ministério da Cultura e da iniciativa privada.

O presidente do Centro Cultural Cartola é Pedro Paulo Nogueira, e sua irmã Nilcemar Nogueira a vice-presidente, os dois são netos do compositor Cartola. A escolha do compositor como patrono da instituição se justifica tanto pela importância de sua produção musical no cenário brasileiro como, também, por representar na comunidade da Mangueira a possibilidade de inserção ativa do indivíduo na sociedade, através da produção artística e cultural, além de ser um referencial de luta e de superação de dificuldades para a referida comunidade. O Centro Cultural Cartola objetiva a preservação da memória e do legado cultural do compositor, através da exposição e divulgação de seu acervo musical como, também, se dedica à educação musical e artística de crianças, jovens, adultos e idosos, em projetos sociais, tendo como metas: a valorização da cidadania, a liberdade, a participação da comunidade na sociedade, o aprendizado musical e a valorização da cultura brasileira.

As atividades desenvolvidas no Centro Cultural Cartola compreendem as oficinas de música, as oficinas de artes plásticas e as oficinas profissionalizantes, como os cursos de fotografia, vídeo, moda e figurino. Dentre as atividades ministradas para as crianças, se destacam a Orquestra de Violinos e o Projeto Griô que inclui as aulas de flauta.

O projeto Griô está sob coordenação geral da vice-presidente Nilcemar Nogueira, sendo ministrado por três professoras contratadas pelo Ministério da Cultura. O Griô nasceu

primeiramente, segundo a coordenadora, na Índia, surgindo depois também no Sudoeste do deserto do Saara, na África. Eram os contadores de histórias que possuíam grande importância na cultura local dos lugares que habitavam, contando as histórias dos líderes e das famílias para a comunidade, possuindo força política e decisão social. Esse projeto tem o objetivo de transmitir a história da favela da Mangueira e de sua escola de samba para as crianças da comunidade.

A Orquestra de Violinos é a que mais se destaca dentre as atividades do Centro Cultural Cartola, sendo formada por 30 crianças da Oficina de Violino. As crianças iniciam o aprendizado em música primeiramente através de uma Oficina de Musicalização e Flauta e só posteriormente, se apresentarem inclinação para o instrumento é que se ingressam na Oficina de Violino.

O Centro Cultural Cartola, tal como a escola de samba, representa uma organização que oferece uma alternativa de espaço, cultura e lazer, significativa para a comunidade. É uma organização cultural que considera as práticas artísticas como possibilidades de produção de outros modos de subjetivação no exercício dos valores éticos e de cidadania. O primeiro olhar lançado ao interior de seu espaço físico revela um estabelecimento em fase de construção e organização, algumas salas estão disponibilizadas para as atividades e outras ainda não como, por exemplo, a sala de biblioteca, o estúdio de gravação de cds e o Centro de Memória, setor responsável pela captação, armazenamento e recuperação do acervo de documentos, imagens e músicas do compositor Cartola. A percepção do espaço social do Centro Cultural Cartola é de que este se apresenta em constante movimento, percebe-se nas relações cotidianas dos funcionários, alunos, professores e diretores, a característica solidária da comunidade da Mangueira. De acordo com Bauman (2003), existe um entendimento natural compartilhado pelas pessoas que se encontram em comunidade, trata-se de um entendimento tácito ou intuitivo, quase como um entendimento implícito entre os seus membros, esse entendimento, por ser tão “natural”, passa despercebido:

Uma negociação prolongada pode resultar em um acordo que, se obedecido diariamente, pode, por sua vez, tornar-se um hábito que não precisa mais ser repensado, e muito menos monitorado ou controlado. (p. 16).

Citando novamente o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (1996), este propõe um sistema de percepções e esquemas adquiridos, que permite compreender a lógica das práticas cotidianas, o “sentido prático” (o *sens de jeu*) que todos temos com relação aos momentos adequados de viver e conviver. São disposições para agir, socialmente aceitas, que fazem sentido para o indivíduo e o seu grupo de uma maneira tal, que são percebidos como naturais.

Parece existir no Centro Cultural Cartola uma disposição natural dos agentes para agir estabelecendo “um acordo em comum”, mas isso não significa, particularmente, que esse “clima de acordo” seja totalmente vivenciado sem tensões ou contradições, em seu espaço institucional.

No Centro Cultural Cartola não podemos dizer que são as forças do instituído que prevalecem em relação às do instituinte, mas sim que o seu espaço social encontra-se dinâmico, vivo, em permanente confronto e alteração. Cornelius Castoriadis (1986) estabelece que mesmo quando instituída, a sociedade só pode ser concebida como alteração perpétua, “a própria norma se altera pela alteração daquilo que ela deveria ser norma de identidade, aguardando ser rompida pela colocação explícita de uma outra norma.” (p.417). Constitui um desafio a análise psicossocial da organização, porque esta se apresenta de maneira muito complexa e singular, está permeada por práticas e relações estabelecidas não só com a comunidade, mas com as empresas e instituições parceiras. De acordo com Nasciutti (1996), é muito importante o psicossociólogo olhar a realidade institucional enquanto “objeto complexo” de pesquisa, dotado de um sistema simbólico que lhe confere um sentido social, atravessado por um imaginário social, produto e produtor de imaginários individuais. Desse modo, não pretendemos fazer uma análise totalizadora da organização, por reconhecer o vínculo inseparável entre a gênese teórica e a gênese social dos conceitos, que produzem sempre novos olhares, novos modelos e paradigmas, que se distanciam cada vez mais das posições de neutralidade tomadas pelos pesquisadores nas formas positivistas de pesquisa. Conforme Rodrigues e Souza (1992):

Instituição aparece como algo imediatamente problemático, como algo não localizável: FORMA que produz e reproduz as relações sociais ou FORMA GERAL das relações sociais, que se instrumenta em estabelecimentos e/ou dispositivos. (p. 32).

Interrogamos: **qual a forma (ou formas/dispositivos) que produz e reproduz as relações sociais no Centro Cultural Cartola?** A realidade complexa e singular da organização reflete o imaginário social da comunidade da Mangueira, seus referenciais, valores, práticas e formas de relacionamento cotidianos, que se assemelham muito a uma estrutura familiar e comunitária de relação. As tomadas de decisão da organização, por exemplo, encontram-se bastante centralizadas na direção da vice-presidente Nilcemar Nogueira, que exerce uma forte liderança tanto na instituição como na comunidade. O processo de construção do espaço físico e a organização das atividades se apresentam sob dois aspectos: por um lado favorecem a dimensão criativa da instituição, que se revela nos eventos, nas apresentações, na construção de novos espaços e novos modos de produção e relação; por

outro lado, às vezes, dificultam a regularidade das atividades. Foi assim que quando iniciamos a pesquisa de campo, através da Oficina de Criação Musical, a regularidade dessa atividade, não raro, foi atravessada por algumas mudanças no espaço institucional, que prejudicaram, em parte, a continuidade do trabalho, o que posteriormente foi resolvido.

A organização Centro Cultural Cartola, tal como qualquer outra organização, encontra-se também atravessada por outras instituições. A instituição escolar é a que se faz mais presente nas práticas dos professores de música, sendo manifestada em um discurso disciplinador. Os professores reproduzem e instrumentalizam práticas atravessadas pela instância escolar. Um exemplo dado é o relato de alguns alunos e mães de alunos sobre a nova professora de violino: “ela é muito chata, qualquer coisa manda a gente calar a boca”, relatou uma aluna de nove anos de idade. Carla, mãe de outro aluno, relatou: “outro dia meu filho foi mostrar uma nota no violino para a professora e ela respondeu agressivamente que já havia terminado a aula, ele quase desistiu de continuar estudando o instrumento.” (2007).

Na aprendizagem de qualquer instrumento musical, a incorporação de uma determinada disciplina de estudo é parte do domínio de uma determinada técnica e conhecimento, sendo importante nesse processo. Porém, quando a questão disciplinar se torna uma preocupação central no processo educacional, esta pode constituir-se como instrumento de normalização e controle no espaço institucional. Segundo Rocha (2001):

É importante ressaltar que, quando a questão disciplinar passa a ser o eixo norteador do processo educacional, atravessando todos os segmentos da comunidade escolar, as relações entre os diferentes segmentos passam a ser avaliadas dentro da dualidade *respeito* ou *desrespeito* à ordem. Assim, multiplicam-se as técnicas de controle e as oposições entre a administração x professores, administração x funcionários, professor x aluno, inviabilizando outros modos possíveis de convivência. (p. 215).

Quando a questão disciplinar torna-se o alvo das ações, não possibilitando a análise das práticas, estas ficam naturalizadas, aumentando o nível das tensões e conflitos entre professores e alunos e despotencializando, em certa medida, a aprendizagem da música, que poderia passar por um viés muito mais criativo, envolvente, trazendo a dimensão lúdica e prazerosa para o exercício dessa arte. Isso sem dúvida, abriria espaço para outros modos de convivência entre alunos e professores. Acredito que a análise do espaço institucional, bem como a problematização de suas práticas musicais, seja importante no processo de se pensar outras possibilidades de estratégias criativas potencializadoras de outros modos subjetivação. No próximo subtítulo, discutiremos o projeto “Estratégia Sensível”, sua proposta de trabalhar com a criação musical e de como o projeto se insere no contexto institucional, propondo outras formas de relação dos alunos com eles mesmos, com a comunidade, a música e a questão disciplinar, estimulando processos éticos e estéticos heterogêneos de subjetivação.

1. 6 - O Projeto Estratégia Sensível

O projeto “Estratégia Sensível” trabalhou com dispositivos artísticos e criativos para intervir. O grupo de trabalho foi formado por 12 crianças que estudam violino e flauta, na faixa etária compreendida entre 9 e 14 anos. Esse projeto ocorreu através da Oficina de Composição Musical, realizada regularmente uma vez por semana no Centro Cultural Cartola, de abril de 2007 a outubro de 2008. As crianças que participaram da oficina são da comunidade da Mangueira e também de comunidades vizinhas. Com a proposta de trabalhar com os dispositivos artísticos, o projeto de intervenção procurou estimular a capacidade criativa das crianças, possibilitando às mesmas o reconhecimento de novas potencialidades de si e do grupo, num fazer coletivo e criativo que proporciona lugar na dimensão do afeto e do sensível. Nesse contexto, foi possível ensaiar outros modos de ser não vinculados unicamente a uma moral disciplinar, mas principalmente, a uma ética ligada à singularidade e à estética da existência, aberta a constituição múltipla da subjetividade. Nessa perspectiva, o projeto se constituiu no espaço institucional, buscando abordar o ensinar e o aprender pela a música, pela criação musical, rompendo com a lógica da repetição.

Na dimensão do sensível, a arte se insere, segundo Deleuze e Guattari (1992), como criação e composição de blocos de sensações, afetos e perceptos que escapam ao humano, abrindo caminhos para o inusitado. Arte que no jogo da criação ganha a dimensão da corporeidade, abrindo-se às experiências de contato, em que se vive o sentido. A dimensão do sensível é capaz de fazer surgir a experiência. Segundo Larrosa (2002), a experiência é o que nos passa, o que nos toca, o que nos acontece, e está cada vez mais rara em uma sociedade informatizada e acelerada. O que os pedagogos e psicopedagogos chamam de “aprendizagem significativa”, desde a infância até a universidade, através dos aparatos educacionais, ocorre mais no âmbito da informação e formação acelerada, do que na dimensão da experiência, que implica um saber produzido nas práticas coletivas, contingente e singular. Assim, o projeto “Estratégia Sensível”, através de dispositivos estéticos, tem como perspectiva a emergência de um plano em que se instala a experiência, “pois somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação.” (LARROSA, 2002, p. 26).

Segundo Guattari e Rolnik (2005), “uma cura seria como construir uma obra de arte, com a diferença de que seria preciso reinventar, a cada vez, a forma de arte que se vai usar.”

(p.269). Ao estabelecermos conexões entre a Psicologia e a Arte, procuramos um fazer extremamente singular, um fazer sensível a nuances de cada encontro e que se constrói em conjunto, em um processo que estimula a potência criadora do grupo. As regras de convivência são discutidas, assim como cada ideia criativa que se incorpora na criação artística coletiva. Isso permite uma relação intersubjetiva saudável, que se abre ao que é diverso e diferente, acessando o plano intensivo das sensações, das impressões do corpo e do desejo. O afeto se faz no coletivo, como sentido de ser e de conviver. Citando novamente o professor Muniz Sodré (2006), “quando se age afetivamente, em *comunhão*, sem medida racional, mas com abertura criativa para o Outro, estratégia é o modo de decisão de uma singularidade.” (p. 10). Nossa tentativa é de potencializar a diferença e a singularidade emergentes através dos encontros que se diferenciam, criando novos sentidos em cada experiência.

São vetores de singularidade ativados através de uma estratégia que prioriza a arte e o sensível, podendo ser constatado no grupo esse processo de singularização, ao perceber a vinculação calorosa que se estabeleceu, a afirmação da criatividade e do desejo, expressos nas letras e canções coletivamente produzidas.

O subtítulo a seguir relata uma parte da experiência do projeto de intervenção. É um recorte possível da experiência em curso.

1.7 - Composições do Viver: Ética e Estética na Experiência de Intervenção em Processo

O trabalho de pesquisa de campo no Centro Cultural Cartola com as crianças da comunidade da Mangueira iniciou com o seguinte questionamento: de que modo um projeto de intervenção psicossocial, enquanto um conjunto de práticas que se inscrevem na dimensão da estética, pode se constituir em estímulo à criação, potencializando singularizações, novos modos de subjetividade? Isso me fez refletir sobre o novo Paradigma Ético-Estético-Político proposto por Félix Guattari (1992), como um paradigma afinado com a proposta do projeto dentro da hipótese do tema de pesquisa. Se intervir é provocar desestabilizações e desarrumar a lógica instituída, então a abertura ao caos e à invenção pode dar espaço à movimentação dos

corpos e flexibilizar as linhas que se tornaram demasiadamente duras e burocratizadas no espaço social escolarizado.

Antes de iniciar propriamente a oficina de criatividade musical, os primeiros encontros se deram no âmbito da observação do Centro Cultural Cartola e do grupo a ser trabalhado. Observamos os alunos de violino em sala de aula, em pleno exercício de aprendizagem desse instrumento. O violino é um instrumento considerado, dentre todos os outros, como o mais nobre em uma orquestra. Seu aprendizado requer um corpo disciplinado, uma postura física ereta, elegante, nobre, altiva e imponente. A sustentação dessa postura é fundamental para a execução desse instrumento e algumas crianças (ainda muito pequenas) precisam treinar essa postura ao segurar o violino.

A atmosfera em sala de aula também se revela disciplinada, a professora observa constantemente o comportamento dos alunos e diz: “Não pode falar! Não pode se levantar!”. Nesse contexto o aprendizado do violino em sala de aula se relaciona a um sentido de ordem, de cumprimento da lei. Segundo Ulpiano (ULPIANO apud ROCHA, 2007, p. 43), a sala de aula constitui-se repetidamente em um ambiente de produção de obediência, muito mais que um espaço/tempo para criação. A professora relata que quando começou a dar as aulas de violino foi muito difícil manter a disciplina em sala de aula, mas aos poucos, os alunos mais rebeldes foram saindo da turma, ficando mais fácil trabalhar com os outros. Figueiredo³ (1996) ressalta a existência de uma **ética disciplinar** que surgiu nos séculos XIX e XX, juntamente com os acontecimentos econômicos e políticos da época, quando a ética liberal, cada vez mais precária em assegurar igualdade e proteção aos indivíduos, seja no espaço público ou privado, impôs maneiras de ordenação da vida pública mais restritivas e autoritárias. A ética disciplinar ressalta, por exemplo, “o controle”, “as noções de unidade”, “ordem racional”, “economia”, “eficiência”, “obediência” etc. Está alocada na dimensão jurídica da moral, na ordem da representação. Segundo Veiga-Neto (2005), sob esta lógica, o discurso pedagógico pretende formatar uma escola equalizadora para todos, a favor de uma igualdade geral e de um mundo homogêneo. A questão é como trabalhar um discurso de inclusão das diferenças em uma sociedade que por genealogia, no sentido nietzschiano dessa palavra, é, ela mesma, excludente.

³ O autor assinala que em cada época e cultura há um predomínio de uma determinada ética. Sendo assim, na Grécia clássica, por exemplo, predominava a ética da excelência, cada um era chamado a realizar por conta própria um trabalho do qual era exigida a capacidade de se autodominar, de se superar, na direção de uma excelência. Nos séculos XIX e XX, predominou a ética disciplinar com o crescimento das intervenções disciplinares dos poderes públicos no âmbito das existências individuais. Ver mais sobre essa discussão e as variedades das éticas em: FIGUEIREDO, L. C. **Revisitando as Psicologias**. Ética, Saúde e as Práticas Alternativas. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

Quando iniciei a Oficina de Composição Musical, mesmo sabendo que o trabalho a ser desenvolvido com esses alunos seria outro, diferente do que realizei com os alunos especiais em Petrópolis,⁴ estava na expectativa do que poderia acontecer, do que poderia surgir com as linhas de fuga⁵ nesses primeiros encontros. Não se tratava de organizar um trabalho bem planejado, que garantisse os resultados de certa ordem e disciplina em sala de aula, mas sim de permitir que algo da esfera do inusitado, do imprevisível, viesse ao meu encontro.

Sem nenhuma bússola à mão para orientar o caminho, o “como fazer”, previamente dado ou organizado, tinha, no entanto, a ideia de um *Diagrama*⁶ para a intervenção. Conforme Deleuze (2007), o pintor Francis Bacon define que um diagrama no ato de pintar é como fazer marcas ao acaso, essas marcas acenam possibilidades, mas não representam os fatos em si mesmos. Com a ideia de um diagrama para a intervenção, iniciei o trabalho atenta às linhas de fuga e aos acidentes que poderiam surgir inesperadamente. No primeiro dia do encontro os alunos estavam animados e inquietos. Para estimular a capacidade criativa, os primeiros jogos lúdicos convidavam os alunos a se movimentarem pela sala, ao burburinho das muitas vozes, à turbulência dos corpos e a expressão de múltiplos encontros. O que me chamou a atenção foi a necessidade dos alunos falarem entre si, foi uma algazarra geral, o próprio caos, os jogos lúdicos provocaram uma intensa movimentação que me fez perguntar a mim mesma sobre as possibilidades de realizar o trabalho. A movimentação não só desestabilizou o grupo, mas principalmente me afetou, gerando dúvidas e inquietações, inaugurando no diagrama da intervenção as primeiras linhas inquietantes de fuga.

Félix Guattari (1992) propõe uma subjetividade plural, polifônica, que se singulariza em novas modalidades de produção. Assim como o artista plástico investe em novas cores, criando novos matizes e formas em suas obras, o músico também encarna novas vozes melódicas contrapondo-se ao tema principal da melodia. Em um primeiro momento de intervenção, trata-se então de acolher o caos, o confronto das diferenças, as forças invisíveis e o desassossego, as muitas vozes que necessitam se expressar, os corpos que reclamam a liberdade do movimento. “O diagrama é um caos, uma catástrofe, mas é também um germe de ordem ou de ritmo.” (DELEUZE, 2007, p. 104). Esse foi o primeiro encontro

⁴ O trabalho foi realizado na Escola Municipal São Pedro de Alcântara no ano 2005.

⁵ Adiante veremos esse conceito mais detalhadamente, por ora, podemos dizer que as linhas de fuga se referem a caminhos alternativos que sempre operam no intuito de dissolver os contornos pré-estabelecidos para promover processos singulares de subjetivação.

⁶ No contexto da intervenção, utilizei a ideia de um diagrama relacionando-o à dimensão estética. Silva (2005) define o diagrama na perspectiva Deleuziana como: “um conjunto de linhas diversas funcionando ao mesmo tempo. Essas linhas tendem a fugir por todos os lados, não se conformando a um contorno preciso.” (p. 126). Nessa perspectiva, trabalhar com a ideia de um diagrama é se manter aberto à multiplicidade de aspectos, formas, figuras e situações que possam surgir no encontro, compondo outras configurações, num movimento processual de transformação do que está instituído.

“acontecimento” dando passagem à vida que deseja ser reconhecida, ao caos na gestação de outros ritmos, tensões e melodias.

O espaço em que iniciei a oficina era composto de duas pequenas salas interligadas. A primeira era composta por carteiras e uma estante repleta de livros, apresentada de uma forma mais tradicional, um espaço classicamente organizado. A segunda sala não possuía carteiras, apresentando-se de uma maneira informal, com esteiras, almofadas no chão e um pequeno quadro negro com enfeites carnavalescos em ambos os lados. Nos primeiros encontros os espaços foram alternados, uma semana a oficina ocorria na sala com as carteiras e na outra se dava na sala mais informal. As crianças se sentiam mais à vontade na segunda sala, e gradativamente fomos transportando as carteiras da sala ao lado para esse espaço mais lúdico e de aparência mais agradável. Essa fase de transição e criação de um espaço aconteceu juntamente com uma fase de reconhecimento e entrosamento das crianças no grupo. Durante os jogos lúdicos ainda havia muita conversação, falas atropelando falas na dificuldade de ouvir o colega e de se fazer ouvir pelos demais. Havia momentos em que eu pontuava limites, porém, procurava deixar que as próprias crianças fossem experimentando possibilidades de estabelecer limites umas com as outras. Trabalhando com a ideia de um diagrama, procurava dar espaço para o grupo construir as primeiras linhas, ou desmanchá-las para depois reconstruí-las de uma maneira singular. Tarefa nada fácil, pois esse lugar receptivo do pesquisador faz com que ele abdique de um caminho supostamente já organizado, se tornando muito mais vulnerável e afetado pelas situações.

A abertura para a dimensão da alteridade, essa possibilidade de deixar-se afetar pela experiência, aconteceu entre muitas intrigas, gozações, comentários, disputas, briguinhas e também empatias, afinidades, considerações, compondo territórios tensionados, no jogo do convívio, nas “tramas e dramas” das situações, dos encontros. De acordo com Rolnik (1995a), uma mudança na concepção de alteridade aponta para uma abertura na dimensão invisível de caos, uma mudança no estatuto da consciência, que deixa de ser totalizadora e que se deixa desestabilizar pelas diferenças⁷:

Estar-se-ia operando um processo de mudança no modo de subjetivação que predominou na modernidade, marcado por uma hegemonia por vezes tirânica de um certo vetor que proponho chamar de “homem da moral”: nossa subjetividade estaria deixando de se limitar ao vetor homem da moral para ativar um outro vetor, que proponho chamar de “homem da ética.” (p.154).

⁷ Segundo Rolnik (1995b), as diferenças fazem parte da constituição da nossa subjetividade e estão presentes através de um mal-estar. “As diferenças às quais me refiro não tem um sentido identitário, estabelecido a partir da perspectiva da representação – as supostas características específicas de cada indivíduo ou grupo, que os distinguiriam de todos os outros. Ao contrário, refiro-me às diferenças no sentido daquilo que justamente vem abalar as identidades, estas calcificações de figuras, opondo-se à eternidade. O inatural, o intempestivo. Diferenças que fazem diferença.” (ROLNIK, 1995b, p.1).

Nessa nova abordagem, Rolnik (1995a) ressalta que o homem da moral é aquele vetor de nossa subjetividade que transita no visível e que se relaciona com os códigos, as normas e as leis da nossa sociedade. Já o homem da ética suscita uma subjetividade capaz de transitar no invisível, capaz de escutar as inquietações produzidas nas diferenças que engendram nosso inconsciente. Capaz de escutar nas diferenças, suas inquietantes reverberações, trazendo a possibilidade de encarná-las em novos modos de existência, em novas composições do viver. “É o homem do inconsciente: operador da produção de nossa existência como obra de arte.” (ROLNIK, 1995a, p.155), guiando nossas escolhas no que favorece ou não favorece a vida, tendo como critério fundamental, a afirmação da potência criadora da vida.

Os primeiros momentos de reconhecimento e vinculação do grupo ocorreram na perspectiva de ativar essa subjetividade ética e sua potência, de permitir a criação de um território construído em conjunto, pautado na liberdade de expressão de si mesmo, de escuta às diferenças e expressão dos afetos emergentes na vivência do agora. Criação de um território ético-estético em que as crianças pudessem se sentir em casa, quem sabe uma segunda morada. Figueiredo (1996) observa que no plano etimológico a palavra *ethos* – o objeto da ética tomada como reflexão, se refere tanto aos costumes e hábitos como a morada. Hábitos e habitações compartilham a mesma raiz. É aí que podemos pensar no *ethos* como uma casa, uma instalação, vendo nele os valores, os hábitos, as posturas, algo equivalente à moradia em que podemos nos sentir a vontade. Criação de um território em que se sinta liberto para se deixar revelar, espaço de jogo e criação. Progressivamente, esse território foi sendo construído passo a passo, como se cria uma composição musical, mas em cada passo, um amontoado de vozes e linhas tecendo redes, tecendo histórias, tecendo os ritmos, as dissonâncias e harmonias nas relações.

Compor é como fazer uma casa. É desenhar um lugar. Os elementos para essa operação, cada um os toma de um canto. E aqui as harmonias, as séries, as pequenas reiterações, as sonoridades reverberantes, os pequenos jogos de ressonância são aquele material que utilizamos para desenhar este lugar. (FERRAZ, 2005, p. 35).

Para trabalhar com a criatividade musical é fundamental estabelecer um território, espaço de experimentação, facultando a desterritorialização, a partir das diferenças tonais e melódicas no jogo da criação. Para facilitar a emergência desse espaço, dentre os jogos lúdicos vivenciados, tais como: a expressão corporal e a contação de histórias. A pintura em aquarela revelou-se uma atividade que, de certa forma, materializou uma potência criadora, dando forma às forças invisíveis captadas nas tramas do encontro. A pintura foi um instrumento que permitiu a consolidação de um território e, ao mesmo tempo, proporcionou na subjetividade uma abertura para a exploração de ideias sonoras, a *posteriori* no grupo.

Segundo Deleuze (2007) tanto na pintura, quanto na música, não se trata de reproduzir ou inventar formas, mas de *captar forças*, ou seja, tornar visíveis forças que não são visíveis.

É por isso que nenhuma arte é figurativa. A célebre fórmula de Klee, “não apresentar o visível, mas tornar visível”, não significa outra coisa. A tarefa da pintura é definida como a tentativa de tornar visíveis forças que não são visíveis. Da mesma forma a música se esforça para tornar sonoras forças que não são sonoras. (DELEUZE, 2007, p. 62).

Deleuze (2007) ressalta que a força tem uma relação direta com a sensação, pois é necessário que uma força se exerça sobre um corpo para que haja sensação. A força é a condição da sensação, mas não é ela exatamente que é sentida, pois, a sensação leva a coisas bem diversas, a partir das forças que a condicionam. É assim que a música é capaz de tornar sonoras forças que são inaudíveis, e a pintura, visíveis forças invisíveis. Algumas vezes essas forças são as mesmas como, por exemplo: pintar ou fazer ouvir o Tempo; outras vezes, a força insensível de uma arte parece antes pertencer aos elementos de outra arte, como pintar o som, e até mesmo o grito, e ao contrário, fazer ouvir as cores.

Nos primeiros desenhos e pinturas do grupo, imagens como casa, árvore e sol foram recorrentes na expressão criativa, porém, é claro, cada uma dessas imagens se apresentava de uma maneira singular, combinando outros elementos da história de cada um. A pintura foi tornando visíveis as forças suscitadas nos encontros, a energia exacerbada do movimento dos corpos, a produção das vozes tumultuadas, tensionadas nas diferenças, dando espaço gradativamente para a criação de um território permeável à escuta e ao reconhecimento do outro, essa dimensão ética da alteridade.

No decorrer dos encontros, os desenhos foram se tornando mais difusos, sem uma representação figurativa da imagem. As crianças começaram a experimentar, espontaneamente, as misturas das cores, as nuances e formas diferentes de usar o pincel, de dar um efeito de cor, de acentuação ou esmaecimento das cores, e os desenhos tornaram-se abstratos, com a emergência de uma criatividade própria. É como se houvesse a necessidade de criação de um território para depois desterritorializar-se. De acordo com Guattari (1992), “na arte, a finitude do material sensível torna-se a base de uma produção de afetos e perceptos que tenderá cada vez mais e mais, a descentralizar-se em relação a figuras e coordenadas pré-formadas.” (p.122), é assim que a arte é capaz de acenar dentro de um mesmo território, novos territórios, descentralizando pontos de referência e criando outros, constituídos no movimento processual da criatividade. Com a pintura abstrata surgiram novos territórios estéticos, os primeiros poemas, que por sua vez, ajudaram a **desenhar** uma música com a participação criativa de cada um.

Durante a oficina uma ideia poética foi lançada para compor a música, *a vida é...*, uma criança então complementou, *boa de viver...*, outra disse a seguir, *quando se vive com você*. A partir dessas ideias foram chegando outras, com a participação de cada criança integrante do grupo. O exercício prazeroso e lúdico da troca de ideias permitia também que cada ideia manifestada fosse discutida democraticamente, em um exercício também de escuta ao outro, e de responsabilidade. Nesse jogo lúdico foram criados os primeiros versos da música, que já desenhavam um certo ritmo melódico, extraído pelas crianças da própria cadência das palavras:

*A vida é boa de viver
Quando se vive com você
A vontade de viver
Quando se vive com você
Só porque amo você
Eu faço tudo por você
Se eu estivesse com você
Daria tudo por você
Ê ...h ê ê ê... ê... aaa... ê ... h ê ê ê... ê... aaa...*

Nesses primeiros versos a melodia segue o ritmo da fala e entonações, a música se apresenta desenhando um lugar, desenhando uma linha melódica que se repete, um centro tonal em que a melodia gira e se estabelece. Depois surgiu outro verso, que foi se modificando processualmente a cada encontro, até consolidar-se da seguinte forma:

*Quando sentimos um grande sentimento
Amor dos pais é verdadeiro, amor de amigo
É como de irmão, todos cabem num só coração.
A Vida é boa de viver quando se vive na Mangueira.*

Esses versos marcam uma diferença, um contraponto musical, a melodia experimentada é extraída dos versos procurando uma certa diferenciação. Os intervalos musicais não giram mais em torno de um núcleo tonal, mas distanciam-se do centro, longe do território, a linha melódica desterritorializa-se. Ferraz (2005) declara que, “a música é feita desses jogos de criar e desfazer lugares. Você escolhe um centro, gira em torno dele com alguns elementos e, de repente, é atraído por outro centro, e daí retoma o movimento.” (p.38). Esse movimento da composição traz à tona a processualidade criativa da subjetividade do paradigma ético-estético. Guattari (1992) ressalta a produção de novos infinitos a partir de um mergulho na finitude sensível, infinitos que se atualizam nas situações emergentes, uma alteridade apreendida na processualidade dinâmica, uma política de uma ética da singularidade.

É interessante observar que, no decorrer do processo criativo de composição musical, a comunicação entre as crianças do grupo vem se tornando mais fácil, apresentando um nível mais potente de socialização. O que é individualizado passa a ser coletivizado, as ideias e a singularidade de cada expressão tornam-se visíveis nas sonoridades coletivamente gestadas. Isso nos traz a descoberta de um território que, ao invés de cristalizar-se em uma única forma, deixa-se desterritorializar, marcando universos singulares e novos modos possíveis de subjetivação. Novas formas possíveis de encontro entre as crianças do grupo, que agora também se permitem um “estar junto”, que participa de algo coletivamente criado. É nesse momento que surge no grupo a responsabilidade com o que foi criado, e a expressão dessa criação coletiva na comunidade.

O novo paradigma estético tem implicações ético-políticas, porque quem fala em criação, fala em responsabilidade da instância criadora em relação à coisa criada, em inflexão de estado de coisas, em bifurcação para além de esquemas pré-estabelecidos, e aqui, mais uma vez, em consideração do destino da alteridade em suas modalidades extremas. (GUATTARI, 1992, p. 137).

Responsabilidade pelo que se criou, ativando a dimensão ético-política das escolhas, que não mais se referenciam a um código de lei único e transcendente, a uma ética disciplinar unicamente, mas a uma ética que se engendra no movimento processual da criação, para além de esquemas preestabelecidos. Uma das crianças perguntou: “Nós vamos apresentar essa música?”. Há nessa pergunta um desejo de apresentação, uma escolha de revelar o que foi criado, pois, logo que houve a confirmação da apresentação da música, o contentamento e o engajamento do grupo foi geral. O desejo coletivo de apresentação da música suscitou o desejo de reconhecimento da comunidade pelo que foi criado, e também novas possibilidades de criação. Tão logo esse desejo se manifestou nas crianças, surgiu uma oportunidade muito significativa e inesperada de fazê-lo. A vice-presidente do Centro Cultural Cartola, Nilcemar Nogueira, convidou as crianças a participarem da filmagem de um documentário da produtora Vídeo Fórum Filmes, com a participação do Ministro da Cultura, à época, Gilberto Gil. Esse documentário seria lançado pela produtora no ano de 2008, e será exibido no Brasil e no Canadá, com o objetivo de discutir as questões sociais e os desafios que elas apresentam, não apenas à cidade do Rio de Janeiro, mas à atual agenda política internacional.

A filmagem foi no próprio Centro Cultural Cartola e antes do horário determinado para o evento, houve um pequeno ensaio com as crianças. Elas estavam na expectativa porque sabiam que nessa filmagem estaria presente o então Ministro da Cultura, que por sua vez é também um artista consagrado no cenário musical brasileiro. As crianças ensaiaram a música várias vezes, e uma delas sugeriu que no final da apresentação da música fosse lido um

pequeno verso poético do Cartola, compositor de grande referência para a comunidade e o centro cultural que leva o seu nome. Quando chegou o momento da apresentação, a diretora da Vídeo Fórum Filmes nos sinalizou para entrar na sala em que estava sendo filmado o documentário. Lá, estava presente o Ministro da Cultura, Gilberto Gil, esperando que as crianças se posicionassem nas cadeiras, que estavam disponibilizadas em círculo.

Acomodamo-nos nas cadeiras com o Ministro, atento para a apresentação. Em pé, assistindo à filmagem, estava presente também a vice-diretora do Centro Cultural Cartola, Nilcemar Nogueira, além de pessoas da comunidade que trabalham no setor administrativo do Centro Cultural, e alguns assessores do Ministério da Cultura. Após anunciarmos o título da música e o objetivo do trabalho, começamos a apresentação, as crianças começaram a cantar um pouco tímidas, mas intensamente emocionadas, ao final da música levantaram-se, e juntas recitaram o verso poético do compositor Cartola:

*Continuam nossas lutas
Podam-se os galhos,
Colhem-se as frutas,
E outra vez se semeia.*

Foi um momento “acontecimento”⁸, um clima de participação, de engajamento, de revelação, derivando sentidos pautados na singularidade do grupo e da comunidade. Foi um momento marcante, intensificando o presente, dando passagem aos afetos. Todos aplaudiram a apresentação, e o Ministro deu ainda uma contribuição musical, sugerindo um final para a música, que é uma frase melódica cantada em uníssono no jogo lúdico de muitas vozes. Polifonia, marcando o encontro das crianças face a face com o Ministro, inserindo-as no reconhecimento da comunidade e revelando seu potencial criador para o mundo.

⁸ O conceito de “acontecimento” empregado no contexto da intervenção, se refere a uma mudança de paisagem e criação no cenário institucional. Lobo (2004) adverte que o “acontecimento”, conceito complexo e Deleuziano, “não se confunde com os estados de corpos, suas qualidades, misturas e marcas, nem com a linguagem e seu encadeamento de sons corpóreos. O acontecimento funda a expressão e vive através dela na linguagem. O que melhor expressa os incorporais são os verbos (no infinitivo e no gerúndio) porque eles dizem não o ser das coisas (as entidades como substantivos e adjetivos que bloqueiam as passagens e marcam as composições estratificadas), *mas maneiras de ser*. Acostumamo-nos a pensar que nos corpos existem entidades: sexualidade, doença mental, valores. Mas os corpos são puras relações de força. Tomam-se habitualmente os sentidos do mundo como natureza das coisas. É como se um avião fosse sequestrado durante a viagem e os passageiros passassem, daquele momento em diante, a habitar o sentido de reféns: seus corpos não têm mais os mesmos movimentos que possuíam sob o sentido de passageiro e o próprio corpo do avião muda também de atributo para o corpo prisão. E se esse acontecimento durasse um tempo bastante longo, o suficiente para que esquecessem que houve um dia o efeito de uma transformação incorporal sobre seus corpos e chegassem a identificar a sua natureza com a de reféns? É, em geral, o que nos acontece: somos reféns de nossos valores, assujeitados por uma subjetividade individual, impedidos de fazer novas derivações, porque tomamos os acontecimentos do nosso tempo como natureza das coisas. É que a consciência, ao contrário do que afirma a fenomenologia, habita o sentido, não o produz. Certos marxismos mantêm a crença numa consciência que age sobre o mundo, passando pela ideologia, como falsa consciência. Não se trata de desalienar a consciência para produzir mudanças. A consciência nunca é alienada de sentido – ela sabe muito bem se orientar nele, porque sua função é conservadora de adaptação. Por outro lado, produzir derivações não seria desativar a consciência – isto seria jogá-la numa força suicida; mas, ao contrário, dobrá-la em seu domínio a serviço de uma força aventureira de invenção.” (LOBO, 2004, p. 202).

Terminada a apresentação, o Ministro perguntou há quanto tempo o trabalho havia começado, e se havia outras músicas compostas, parabenizou o grupo, elogiando o trabalho, e depois continuou a dar a entrevista ao documentário. Falou que, no seu entendimento, cultura é o que estávamos vivenciando naquele momento, um compartilhar de referências, valores, costumes e ideias no jogo múltiplo do encontro e da relação. Contou ainda que bebeu muito na fonte musical de Luiz Gonzaga, que revela musicalmente um Brasil dos sertões, de raízes brasileiras, com sua riqueza folclórica. Um rapaz da comunidade, que estava também filmando a entrevista do Ministro, fazendo o seu próprio documentário, fez uma pergunta significativa: “Por que o Sr. acha importante as crianças da comunidade da Mangueira frequentarem o Centro Cultural Cartola, participando de vários projetos relacionados à arte?”.

O Ministro colocou que quando um jovem de comunidade carente frequenta um centro cultural, que apresenta várias possibilidades para ele desenvolver suas potencialidades criativas, o mesmo jovem pode deixar de se envolver com as drogas, com a violência, com o tráfico, abrindo outras possibilidades de relação com a própria vida, com a família, com a sociedade, e citou esse rapaz como exemplo do que estava dizendo: “você aqui está vivenciando exatamente essa experiência”.

O que foi potencializado nessa apresentação “acontecimento”? A maneira singular empregada na apresentação, com a leitura “improvisada” dos versos de Cartola, rompeu com a lógica da repetição do que é ensinado e aprendido dentro da instituição, numa política de expansão da potência da vida e dos corpos, derivando possibilidades de invenção.

Se cartografar⁹ é dar voz aos afetos que pedem passagem, conforme Rolnik (2007), a apresentação da música com a presença do Ministro da Cultura foi um momento mais do que significativo nessa passagem de afetos que suscitaram o reconhecimento. A autonomia, a mobilização, e o engajamento das crianças na apresentação, revelaram novos vetores de subjetividade e possibilidades de criação. O desejo do grupo, encarnado na singularidade da música e na leitura do poema do compositor Cartola, revelou também aquilo que Guattari e Rolnik (2005) denominam como “função de autonomia”. Segundo os autores, mesmo quando todas as imagens são produzidas, a vida pode ser inventada, subvertendo a modelização da subjetividade dominante. Quando um grupo encarna seu desejo em um empreendimento coletivo como, por exemplo, em uma determinada linguagem musical, isso pode ter uma importância fundamental na produção de subjetividade desse grupo. Mesmo quando a criança

⁹ Cartografar é a atividade de traçar mapas, mas não se refere a formar imagens estáticas, congeladas no tempo, mas sim de criar paisagens mutantes, em permanente construção e reconfiguração. Segundo Rolnik (2007), a tarefa do cartógrafo é dar voz aos afetos que pedem passagem. Este conceito veremos como mais detalhes no Capítulo III.

é ainda muito pequena, ela tenta organizar seu mundo e construir sua própria maneira de perceber as relações sociais, ela participa, à sua maneira, da resistência molecular. O que ela encontra nesse processo de singularização são sistemas de identificação que são modelizantes da subjetividade. Mas é possível, de acordo com o autor, subverter essa modelização:

É possível subverter essa posição. As pessoas que experimentam com seriedade outros métodos educacionais sabem muito bem que se pode desmontar essa mecânica infernal. Com outro tipo de abordagem, toda essa riqueza de sensibilidade e de expressão própria da criança pode ser relativamente preservada. (GUATTARI e ROLNIK, 2005, p. 65).

O Paradigma ético-estético-político aponta para a necessidade de criação de novos dispositivos de produção de subjetividade. Dispositivos capazes de provocar rupturas e brechas no sistema da subjetividade dominante, ativando revoluções moleculares que são tecidas no cotidiano do grupo e da comunidade. É assim que esse projeto de pesquisa e intervenção psicossocial segue seu curso, interrogando e problematizando a dimensão estética-criativa enquanto um dispositivo capaz de romper com a subjetividade serializada, afirmando novos devires na constituição do sujeito. Que composições e modos de subjetivação estão sendo ativados? As crianças da comunidade da Mangueira convivem em uma realidade social diversificada em vários aspectos. Se por um lado ela apresenta uma intensa riqueza cultural, em que a escola de samba é um significativo referencial, por outro lado é atravessada por múltiplas relações sociais que envolvem o convívio diário com o tráfico, a violência e as drogas. Quem sabe, a ativação de um devir-poeta, um devir-artista, através do estímulo à criatividade, à ética, à autonomia do grupo e da comunidade sejam capazes de oferecer um diferencial em modos inéditos de subjetivação? Essas são questões que estão sendo permanentemente investigadas na perspectiva de mais acompanhar e estimular um processo do que se fixar em resultados e progressos.

Seguindo as linhas moleculares de cada novo encontro, o grupo desenha no momento uma nova música em novas composições de versos, palavras, sonoridades e afetos. Progressivamente, o ritmo e a melodia estão se estabelecendo na cadência desses novos versos. Enquanto as sonoridades captam as forças invisíveis nesse processo, novas composições na arte de viver e conviver são tecidas corpo a corpo nos encontros. Segundo Deleuze (2007), a música atravessa profundamente nossos corpos e nos põe uma orelha no ventre, nos pulmões etc. Ela arrebatava nossos corpos para outro elemento, livrando-os de sua inércia. “De certo modo, a música começa onde a pintura acaba.” (DELEUZE, 2007, p. 60), pois enquanto a pintura descobre a realidade material do corpo, a música *desencarna* os corpos. “Ela se instala nas linhas de fuga que atravessam os corpos, mas adquirem

consistência em outros lugares.” (DELEUZE, 2007, p. 61). Que lugares são esses? A música nos coloca em relação com outros mundos e universos singulares. Guattari e Rolnik (2005) ressaltam que a relação de um indivíduo com a música pode deflagrar um processo de percepção e sensibilidade inteiramente inédito. Por isso, não termino essa discussão sobre a música, a ética e a estética, mas deixo-a em aberto, assim como despontam os primeiros versos de uma nova música do grupo em processo, nessa pesquisa de inter(in)venção:

*Vou depressa
Vou correndo
Para ver o meu amor
Ele mora muito longe
Até de avião eu vou, eu vou
Até de avião eu vou.*

CAPÍTULO II - EXPRESSÃO CRIATIVA E CRIAÇÕES CULTURAIS NA PÓS-MODERNIDADE

2.1 - Criatividade, Psicanálise e Produção de Subjetividade

Neste subtítulo pretendemos problematizar a temática da criação e produção da subjetividade através de possíveis agenciamentos entre os conceitos da teoria psicanalítica na perspectiva de Donald W. Winnicott e a filosofia da diferença apresentada por Gilles Deleuze, Félix Guattari e seus interlocutores, trabalhando com alguns conceitos específicos formulados por esses pensadores. Tal intenção tem menos o objetivo de apresentar os pontos divergentes do que os pontos convergentes, sendo o objetivo desse intento, possibilitar um diálogo entre as duas teorias, compondo um arranjo em aberto para novas interpretações e olhares diversos, não pretendendo esgotar as possibilidades de outros vislumbres possíveis acerca do tema.

Para iniciar essa discussão, precisamos tecer ainda algumas considerações. A psicanálise clássica toma como ponto de partida para explicar os processos criativos, o conceito de sublimação. Sem pretendermos nos aprofundar nesse conceito, a sublimação, segundo Freud (1976), é um desvio da libido de objeto e objetivo primeiramente de ordem sexual, para outro alvo aceito culturalmente. O ato criador, visto por esse viés, centra-se em um sujeito individualizado, possuidor de uma habilidade própria considerada rara, que é a capacidade de transformar suas fantasias e devaneios de caráter sexual, em criações culturais. Esta é, sem dúvida, uma leitura possível sobre a expressão criativa, entretanto, sem desvalorizar a tradição ou mesmo partindo dela, abordaremos outro caminho para conceber a criatividade em uma perspectiva de natureza menos pessoal. Faz-se necessário ressaltar que Freud não fechou a questão a respeito desse tema, deixando-a em aberto para novas reformulações e contribuições no campo psicanalítico. Isto posto, passemos para um psicanalista que muito contribuiu com suas ideias inovadoras a cerca do processo criador, conferindo-lhe um caráter impessoal, que se afina enquanto tal, com alguns conceitos de Deleuze e Félix Guattari.

Em seu livro *O Brincar e a Realidade* (1975), abordando a questão sobre a criatividade e suas origens, Winnicott inicia o texto oferecendo um olhar singular a cerca do

ato criativo, rompendo com algumas concepções presentes sobre o tema em diferentes leituras da teoria psicanalítica, propondo uma abordagem de referência geral à criatividade.

Segundo Winnicott:

Tenho esperança de que o leitor aceite uma referência geral à criatividade, tal como postulamos aqui, evitando que a palavra se perca ao referi-la apenas à criação bem sucedida ou aclamada, e significando-a como um colorido de toda a atitude com relação à realidade externa. (WINNICOTT, 1975, p. 95).

Ao abordar a criatividade como um colorido de toda atitude em relação à realidade externa, Winnicott (1975) chama a atenção de que o ato criador não está necessariamente vinculado a formalizações artísticas e científicas, mas sim, primeiramente, na atitude ativa do sujeito perante a vida e nas formas mais inventivas de vivê-la, naquilo que o autor evidencia de uma vida não submissa. Em seu enunciado, o autor põe em evidência que é através da apercepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o sujeito sente que a vida é digna de ser vivida, pois quando o indivíduo mantém um relacionamento de submissão com a realidade externa, procurando apenas adaptar-se às exigências de seu meio, este experimenta o sentimento de inutilidade e impotência perante sua própria existência. De acordo com Winnicott (1975):

Muitos indivíduos experimentaram suficientemente o viver criativo para reconhecer, de maneira tantalizante¹⁰, a forma não criativa pela qual estão vivendo, como se estivessem presos à criatividade de outrem, ou de uma máquina. (WINNICOTT, 1975, p. 95).

É interessante perceber nesse enunciado, relações e contrapontos com certas formulações filosóficas de Félix Guattari (1992) a respeito da subjetividade. Este pensador chama a atenção para uma subjetividade fabricada como produção, de natureza maquínica, em luta permanente entre forças modeladoras e linhas de fuga. As máquinas de produção da subjetividade ganham relevância cada vez maior nos processos de produção e organização social, variam dependendo dos sistemas em que estão imersas. No que se refere ao sistema capitalístico, a produção é industrial e ocorre em escala internacional. A produção de subjetividade capitalística é serializada e normalizada em torno de um consenso de modo de subjetivação.

Nesse cenário, toda criatividade e vetores de singularidade no campo social tendem a ser esmagados, a homogeneização que o capitalismo produz refere-se ao assujeitamento da

¹⁰ Esta palavra se refere ao mito grego de Tântalo. Segundo Alfredo Naffah Neto, em comunicação verbal, “tantalizante” significa a mãe que mostra ao bebê coisas interessantes a dar, mas na hora de proporcioná-lo, não o faz, produzindo, então, inveja no bebê. Para Winnicott a inveja não é inata, como supõe M. Klein, mas produzida em relações tantalizantes. Para um aprofundamento nessa questão, ver em: WINNICOTT, D. W. “Melanie Klein: on her concept of envy”. In WINNICOTT, D. W. *Psicho-Analytic Explorations*, Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press, 1989.

experiência subjetiva em escala planetária e uma precariedade cada vez mais abrangente dos modos de existência, os indivíduos são reduzidos a nada mais que engrenagens, espécies de robôs, solitários e angustiados, fascinados pelo suposto poder que esse sistema pode oferecer. Nesse sentido, aproximando a teoria de Félix Guattari com a teoria Winnicottiana, uma primeira questão que podemos conjecturar é que a experiência subjetiva assujeitada aos modelos dominantes torna-se restrita aos valores neoliberais em luta com a criação de valores éticos e estéticos que facultam outros modos de subjetivação. Quando num indivíduo, ou num grupo, apenas prepondera as exigências de seu meio, sem refletir sobre os valores que determinam as práticas sociais nas quais ele se insere, este está reproduzindo cada vez mais formas de existência que lhe são impostas, e conseqüentemente reproduzindo os mesmos modelos dessa subjetividade dominante, ou seja, deixando de dar passagem as maneiras inventivas de viver, deixando de produzir novos referenciais.

Para Félix Guattari e Rolnik (2005), a criatividade só surge quando determinado grupo ou sujeito é capaz de inventar cartografias próprias, modelos próprios de referência, afirmando uma singularidade, fazendo brechas na ordem do sistema dominante. “É preciso que cada um se afirme na posição singular que ocupa, que a faça viver, que articule com outros processos de singularização, e que resista a todos os empreendimentos de nivelação de subjetividade” (2005, p. 59). Para os autores, a criatividade não está vinculada estritamente a formalizações artísticas, mas antes de qualquer coisa, é a expressão de um modo autêntico e singular de existir, capaz de fazer resistência às forças de captura do sistema estabelecido. Para Winnicott (1975) a não submissão ou não adaptação às meras exigências modelizadoras do meio é sinônimo de viver criativamente, sendo esse viver criativo, a base para a saúde do indivíduo, enquanto que a sujeição pode levar a uma vida doentia e impotente.

Uma segunda questão que se apresenta é que ao separar a ideia de criação das obras de arte, liberando o processo criativo para que se possa pensá-lo em termos mais amplos, Winnicott (1975) a concebe enquanto criações diversas que podem ser um quadro, uma casa, um jardim, um vestido, um penteado, uma refeição preparada em casa, uma sinfonia ou uma escultura, ou seja, tudo o que seja a expressão de um impulso criativo que se produz na multiplicidade de relações no campo social e que não se encontra apenas presente nos seres humanos, segundo suas palavras: “a criatividade que me interessa aqui é uma proposição universal. Relaciona-se ao estar vivo. Presumivelmente, relaciona-se à qualidade viva de alguns animais, bem como seres humanos.” (p. 98). Encontramos outro ponto convergente com a perspectiva de Deleuze e Guattari. Ao estabelecer uma proposição de caráter universal sobre a criatividade, estendendo-a aos animais e relacionando-a ao estar vivo, conjecturamos

que Winnicott (1975) também pensa o processo criativo por uma via impessoal, ou seja, um devir que emerge no campo de forças produtor de vida. O autor adverte que nas tentativas empreendidas pela psicanálise para a abordagem do tema da criatividade perdeu-se de vista, em grande parte, o tema principal. Ao analisar a vida de grandes artistas como, por exemplo, Leonardo da Vinci, tecendo comentários importantes sobre o relacionamento entre sua obra e certos fatos que lhe aconteceram na infância, esses estudos apenas contornaram o tema que se acha no centro da ideia de criatividade: o próprio impulso criativo. Esse impulso se encontra para além do foco no ser humano e para além de lembranças, memórias e acontecimentos circunscritos na pessoa que cria. É algo que existe em si mesmo, como um movimento inerente à própria vida, e que é conexão de forças, campo do sensível que leva um artista na produção de uma obra de arte, mas que se faz presente quando qualquer pessoa, bebê, criança, adolescente, adulto ou velho, se inclina de maneira implicada na realização de alguma coisa.

Ao falar sobre a impessoalidade da obra de arte, Deleuze e Guattari (1992) afirmam que a obra é independente do criador, isso porque a arte conserva o que foi criado, mas não à maneira da indústria, que adiciona uma substância para fazer durar a coisa, isto porque a arte se tornou independente de seu “modelo” e também de outros personagens ocasionais que são os artistas e determinadas coisas. Ela é independente do criador porque o ultrapassa, conservando-se em si mesma. “O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos.” (p. 213). Os perceptos não são mais percepções, porque são independentes daqueles que os experimentam, os afectos não são mais sentimentos ou afecções, pois transbordam a força daqueles que são atravessados por eles.

Sendo assim, a obra de arte é um ser de sensação, ela existe em si mesma. Nessa perspectiva, criar, escrever ou produzir uma obra, não é exatamente contar as próprias lembranças, suas viagens, seus amores, seus lutos, sonhos e fantasmas, mas principalmente se pôr em sintonia com as forças que desenham os encontros e as experiências, compondo determinadas paisagens e agenciamentos no meio, que excedem as referências pessoais daquele que cria. É dar passagem à multiplicidade mutante da vida, sendo que a própria vida, nesse confronto de forças, para Winnicott (1975), já é inventiva. Deleuze e Guattari (1992) advertem que para uma obra artística ser considerada criativa é preciso que ela ganhe independência daquele que a criou, se despersonalize para falar das forças que a compõe. Somente desvinculando-se de seu criador e habitando um plano coletivo é que a obra pode ganhar a consistência necessária, somente ultrapassando as questões identitárias e pessoalizadas da autoria, é que a obra pode ganhar um papel de consistência e resistência no *socius* capaz de fazer expandir a vida. É importante evidenciar que a singularização é um

modo único de expressão do campo de forças que constitui o coletivo, sendo, portanto, iminentemente social.

Faremos um parêntese aqui para algo que nos chamou a atenção nessa concepção do processo criativo pela via da impessoalidade. Para ilustrar essas questões discutidas podemos citar um exemplo de música que no cenário da realidade social brasileira ganhou uma dimensão de apropriação coletiva, significando um verdadeiro hino de resistência contra o governo militar da época. Trata-se da canção: *Pra não dizer que não falei das flores*, do compositor Geraldo Vandré, que em 1966 chegou à final do Festival de Música Brasileira da TV Record. O refrão da música foi censurado e interpretado pelo governo militar como uma chamada à luta armada contra os ditadores:

*Vem vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer*

Anos mais tarde, com o fim da ditadura, a cantora Simone foi a primeira a gravar essa música, que passou a ser intensamente cantada pelo povo em geral, alcançando grande sucesso. As rádios tocavam essa música repetidamente, as pessoas cantavam o refrão nos bares, nas escolas, nas ruas, era como se um coletivo se anunciasse nos versos dessa canção, a obra de arte dando passagem a vozes coletivas do desejo, encarnando as forças de um contexto histórico que pretendeu ser revolucionário e que foi tocado, de certa forma, por essa força de revolução. Basta que nos recordemos, na segunda metade do século XX, de Maio de 68, quando se difundiu práticas de liberação e libertação que abalaram as segmentaridades sociais da época.

Prolongamos essa discussão sobre o caráter impessoal presente no ato criativo porque a consideramos importante no trabalho de pesquisa em campo com as crianças da comunidade da Mangueira. Isso porque não se trata de produzir na oficina de criação musical, uma música, ou uma determinada obra em particular, mas sim de produzir coletivamente músicas, afectos e perceptos capazes de dar passagem aos fluxos e intensidades vividas, fazendo soar e transbordar a vida aonde não se poderia ouvi-la. É inventar nessa coprodução grupo-pesquisador-comunidade, como sugerem Deleuze e Guattari (1992), um povo menor, tomado em um devir inacabado, revolucionário, que para além do grupo, é atravessado pelas forças da comunidade e pelos mundos menores que ela representa, mundos particulares, inapreensíveis ao nosso olhar acostumado às formas familiares e diversas de viver. É permitir através da criação conjunta, agenciamentos coletivos de enunciação, que por sua vez, encontram a saúde

através da resistência a tudo o que aprisiona, seja no espaço institucional, na família ou na comunidade, abrindo outros caminhos de desejo e realização. É uma aposta que se faz no viver criativo, e é sobre esse terceiro aspecto que relaciona saúde e criatividade, que continuaremos seguindo em nossa análise.

Winnicott (1975) relaciona a saúde ao viver criativo em que o indivíduo percebe a vida como digna de ser vivida, sua visão sobre o que é saúde não se restringe à normalidade do bem-estar físico, emocional e psíquico, ele põe em questão esse conceito relativizando-o, pois na sua concepção, ter um estado normal de saúde, por si só, não garante a vivacidade da existência. Existem pessoas consideradas saudáveis, tão firmemente ancoradas na realidade objetivamente percebida, que estão doentes no sentido oposto aos indivíduos considerados esquizofrênicos, por exemplo. Para o autor, a linha que separa a saúde da doença não é nítida, um excesso de aderência do neurótico à realidade objetiva pode representar o mesmo que o excesso de imaginação do estado esquizóide. No processo de ocupação de territórios existenciais pela subjetividade, para que essa feitura seja possível não pode haver supremacia do dentro sobre o fora e vice-versa, pois nos extremos desses estados, o risco é o refúgio na neurose ou na psicose, estados psíquicos que aprisionam e paralisam, impedindo o fluxo da vida.

A saúde, para Winnicott (1975), está mais na expressão criativa da subjetividade processual, que segue seu curso, do que nas afirmações hegemônicas sobre o que é considerado saúde como, por exemplo, a saúde pensada como a ausência de doença ou em termos do estado de defesas do ego, quando essas defesas não são rígidas etc. Viver criativamente é encontrar estratégias de resistências que dêem conta do enfrentamento das adversidades do cotidiano, é experimentar a vida em sua potência e vitalidade, e nessa experiência ter a sensação que existimos, sonhamos, fantasiemos, choramos, rimos, sofremos, agimos, deliramos, pensamos, de maneiras diversas. É no viver criativo que se abre às experiências, que a linha da continuidade da existência¹¹ mantém o fluxo da vida. A doença significa interrupção desse fluxo, ela está em não existir, na sensação de não existência. Sobre essa questão, Deleuze vai dizer algo que vai ao encontro do pensamento Winnicottiano, quando afirma que a doença neurótica ou a psicótica são estados em que somos capturados quando há interrupção do fluxo vital e aí tanto faz se é neurose ou psicose, pois “[...] pecar por excesso de realidade ou imaginação é a mesma coisa.” (DELEUZE, 1997, p. 12).

Deleuze (1997) afirma:

¹¹ A linha da continuidade da existência pode ser definida como uma força mobilizadora, ativa, em que o sujeito mantém uma relação criativa com a vida e não meramente adaptativa ou reativa.

Não se escreve com as próprias neuroses. A neurose, a psicose, não são passagens de vida, mas estados em que se cai quando o processo é interrompido, impedido, colmatado. A doença não é processo, mas parada de processo, como no caso “Nietzsche”. Por isso, o escritor, enquanto tal, não é doente, mas antes médico de si próprio e do mundo. (DELEUZE, 1997, p. 13).

Nessa afirmação, a doença também é vista como interrupção do fluxo existencial, parada de processo. Produzir uma obra é pôr em curso devires e possibilidades de vida, o criador é antes de tudo um terapeuta, um médico capaz de cuidar e inventar a si mesmo. Nesse sentido, a criação é um empreendimento de saúde, mas não de uma saúde necessariamente de “ferro”, ancorada em concepções hegemônicas, como nos advertem Deleuze e Guattari (1992), mas de uma saúde frágil e irresistível, capaz também de adoecer, e que se contrasta com a “gorda saúde” dos referenciais estabelecidos, pois advém do fato do criador ter visto e ouvido coisas demasiadamente grandiosas, quase intoleráveis, irrespiráveis, por serem fortes demais para ele. Uma saúde que não é de ferro porque se deixa justamente afetar pelas experiências que se processam em meio à variedade da vida e que suscitam forças que esgotam aqueles que as vivenciam, mas que ao mesmo tempo, os confere uma vivacidade peculiar expansiva e outras normas para a vida. Existe um pequeno conto de Eduardo Galeano (2005) que ilustra de forma interessante essa questão:

A Função da Arte/ I

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– Me ajude a olhar!

Tanto para Winnicott (1975) como para Deleuze e Guattari (1992), a saúde relaciona-se a um viver que se deixa desestabilizar, atravessar pelas forças que compõem a existência, abrindo-se a novos devires e fluxos que não cessam de percorrer caminhos. No viver criativo a subjetividade não se empobrece, restringindo-se a valores e imagens estagnados, mas abre-se a visões diversas e singulares da realidade. Uma vida saudável só pode ser vivida criativamente no jogo inventivo do cotidiano a engendrar sempre novos olhares, novos pontos de vista, arriscando novas regras, normas e formas de “com-viver”, de *viver com*. É nesse viver criativo que a subjetividade se produz em conexões com aquilo que lhe causa afetação, movimento e expansão da potência de existir. Essa é uma saúde concebida como um movimento ativo e criativo em direção às forças que compõem a vida, em sua dimensão

estética, ética e afirmativa. “Um dia saberemos talvez que não havia arte, mas somente medicina.” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 224).

O quarto aspecto a ser examinado refere-se ao estado de não-integração da subjetividade proposto por Winnicott (1990) e ao movimento de desterritorialização concebido por Deleuze e Félix Guattari como fundamentais ao processo de criação. Retomando Winnicott (1975), este postula que a linha da continuidade da existência, que já mencionamos, é produzida pela alternância de: estados de integração que nos dão a sensação de ser um indivíduo diferente dos demais; com estados de personalização, que nos dão a noção de corporeidade; e com a experiência de estar conectado ao mundo, processo que ele chama de realização. Esses estados se constituem em um processo a ser gradualmente alcançado nas fases iniciais do desenvolvimento da criança. No início do desenvolvimento psíquico não há consciência, o estado de não-integração corresponde a uma ausência de globalidade tanto no espaço quanto no tempo. O cuidado materno, favorecendo um ambiente suficientemente bom, vai progressivamente estimulando o processo de integração do infante.

Nestes estágios, o cuidado físico é um cuidado psicológico. A linha da continuidade da existência vai construindo-se na relação do bebê com a mãe-ambiente, através da força sintônica dos encontros que se repetem, produzindo a subjetividade nessa relação. Pouco a pouco, à medida que o *self* se constrói, o indivíduo torna-se capaz de incorporar e reter lembranças do cuidado ambiental, sendo capaz, portanto, de posteriormente cuidar de si mesmo. Quando o ambiente falha na provisão das necessidades do infante, a ausência prolongada da mãe pode acarretar um estado de desintegração, que seria uma interrupção no fluxo vital. Esse estado refere-se a situações em que a vivência predominante é a ameaça à própria integridade do *self*. O estado de não-integração que queremos evidenciar não corresponde, por sua vez, ao estado caótico de desintegração, mas antes a desvios, intervalos na linha da continuidade da existência, favoráveis aos processos intuitivos e à criação. Um ambiente suficientemente bom é capaz de favorecer tanto o estado de integração como o de não-integração, estados fundamentais no desenvolvimento emocional do bebê. Winnicott (1990) chama a atenção para o fato de que na vida normal da criança, o descanso deve proporcionar o estado de relaxamento e regressão para o estado de não-integração da subjetividade.

Só encontramos a não-integração nos momentos de relaxamento de pessoas saudáveis, e na regressão profunda possibilitada pela psicoterapia, onde o terapeuta passa a se encarregar da organização das defesas no lugar do paciente, nas condições físicas e emocionais altamente especializadas, características daquela situação. (WINNICOTT, 1990, p. 141).

O estado de não-integração se caracteriza por um estado de relaxamento em que as ideias aparecem de modo desconexo, sem metas prévias de organização, um estado não intencional da subjetividade, de desligamento. Winnicott (1975) ressaltou a importância dessa experiência no trabalho em clínica, pois é através desta que o paciente sente-se livre para comunicar palavras e frases sem sentido e significado. É nesse estado, em que não existe a ansiedade de organizar as ideias, no qual o absurdo e o caos da expressão do pensamento, dos gestos, dos silêncios se fazem presentes, que um alcance criativo pode realmente acontecer. Essa criatividade nascente terá importância fundamental para o processo terapêutico, pois irá inaugurar novas possibilidades de expressão e realização na vida do sujeito. O estado não integrado possibilita o surgimento de ideias, expressões e sentimentos desorganizados, sem, no entanto, tornar-se caótico. Nesse estado de relaxamento e aparente caos, em que ideias e expressões desconexas deslizam no tempo, um plano de composição pode se estabelecer. Uma fenda ou uma abertura são capazes de fazer surgir novas possibilidades de experimentações da subjetividade. É a partir dessa concepção teórica de um estado não integrado, que Winnicott (1975) sugere a noção (que veremos adiante) de espaço potencial, uma área do psiquismo onde se localiza a matriz da criatividade: reservatório de experiências de descoberta e criação do mundo.

Por considerarmos tais processos convergentes no que tange aos movimentos de produção criativa, queremos aproximar a vivência de não-integração ao processo de desterritorialização proposto por Deleuze e Félix Guattari. A nosso ver, uma experiência de desterritorialização da subjetividade, que se singulariza, se aproxima muito de uma experiência não-integrada como proposta por Winnicott (1990). Para a melhor compreensão dessa questão, precisamos elucidar dois conceitos inseparáveis do conceito de desterritorialização, os de território e reterritorialização:

Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir. A reterritorialização consistirá numa tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante. (GUATTARI e ROLNIK, 2005, p. 388).

Inspirado antes na etologia do que na política, o conceito de território decerto implica o espaço, mas não consiste na delimitação objetiva de um lugar geográfico. O valor do território é existencial: ele circunscreve, para cada um, o campo do familiar e do vinculante, marca as distâncias em relação a outrem e protege do caos. O investimento íntimo do espaço e do tempo implica essa delimitação,

inseparavelmente material e afetiva. [...] O traçado territorial distribui um fora e um dentro, ora passivamente percebido como o contorno intocável da experiência (pontos de angústia, de vergonha, de inibição), ora perseguido ativamente como sua linha de fuga, portanto como zona de experiência. (ZOURABICHVILI, 2004, p.22).

A desterritorialização implica deixar um território, engajando-se em linhas de fuga que apontam devires que se atualizam na experiência. A linha de fuga é uma desterritorialização, fugir nesse sentido, não é renunciar às ações, mas antes agir, fazer fugir algo, fugir um sistema. O que estabelece uma determinada situação é o conjunto dos possíveis que se apresenta, como a distribuição dos papéis, funções, atividades etc. Nesse aspecto, fazer fugir é deixar territórios demasiadamente fechados em suas funções, normas e padrões que estriam a percepção, a afetividade e o pensamento, encerrando a experiência em formas prontas e sem a possibilidade de criação. Trata-se menos de uma mudança do que de um susto, uma variação, uma desorganização de uma dada situação, em que a desordem pode provocar não o vazio ou o caos, mas antes um “corte” no caos, uma abertura, um enfrentamento capaz de inaugurar novos horizontes. Retomando Winnicott (1990), no estado de não-integração, os modos de existência da subjetividade, tal como no processo de desterritorialização, permitem a vivência de situações desorganizadas, sem por isso constituírem-se em um estado caótico de experimentação. Tais vivências ultrapassam o território egóico sustentado pelos estados de integração, permitindo desvios e fluxos necessários aos processos de criação.

No capítulo anterior, no relato de experiência de intervenção, vimos que a abertura para se deixar desestabilizar pela desordem e turbulência dos corpos no contexto institucional, o que chamamos de *vivência do caos*, foi fundamental para por em curso experiências diversas que progressivamente foram engendrando novas formas de convivência no grupo através dos encontros. Essa abertura possibilitou de início, não a predominância de um estado caótico, mas a gestação de um ritmo próprio ao trabalho, que ocorreu gradativamente. O estabelecimento da confiança foi dando espaço para a vivência de estados não-integrados e processos de desterritorialização que ocorreram através das experiências lúdicas, num estado de relaxamento vivenciado pelo grupo, no qual sentimentos e ideias, com ou sem significados, encontraram espaços de expressão e escuta no contexto lúdico da intervenção. Tais vivências não-integradas e desterritorializadas vêm sendo fundamentais na produção singular de subjetividade e criação musical coletiva do grupo em questão. Retornaremos, mais adiante, a essa discussão.

O quinto e último aspecto a ser analisado se refere à produção de subjetividade no contexto analítico e a uma abordagem contemporânea sobre o uso ou não da interpretação, capazes de anunciar vetores de criatividade e singularização. Deleuze e Félix Guattari

concebem o inconsciente como maquínico, como potência desejante, não passível de representação, pois este já não lida com pessoas e objetos, mas com trajetos e devires em constante reinvenção. Sob esse prisma, Naffah Neto (1998) diz que é preciso tomar o inconsciente como “*o conjunto das forças plásticas que atravessam e constituem a nossa subjetividade*, mais do que qualquer ideia de *representações recalçadas*, que devem ser tornadas conscientes ou decodificadas” (p. 46.). Sendo assim, no trabalho analítico, não se trata de interpretar os lapsos, os atos falhos e os sintomas, o que poderia capturar a produção ou fluxo inconsciente em uma dada representação específica, mas de detectar trajetórias que podem servir como indicadores de novos universos de referências possíveis de modificar uma determinada situação. Deleuze (2006a) critica os métodos clínicos codificadores que traduzem a produção inconsciente em fantasmas, significados e significantes. O artigo “Pensamento Nômade” (2006a) menciona Winnicott como um psicanalista que se manteve à deriva dessa concepção:

A esse respeito, um psicanalista como Winnicott mantém-se verdadeiramente no limite da psicanálise, porque tem o sentimento de que esse procedimento não convém mais num certo momento. Há um momento em que não se trata mais de traduzir, de interpretar, traduzir em fantasmas, interpretar em significados ou em significantes, não, não é isso. Há um momento em que será necessário compartilhar, é preciso colocar-se em sintonia com o doente, é preciso ir até ele, partilhar seu estado. Trata-se de uma espécie de simpatia, empatia ou de identificação? (DELEUZE, 2006a, p. 322).

De fato, Winnicott (1990) sinalizou para determinados casos e momentos no contexto clínico, em que o manejo cuidadoso expresso num compartilhar é mais importante que o uso da interpretação. Nessa abordagem, é necessário acolher o sofrimento, colocar-se em sintonia com o estado afetivo do doente, experimentar junto a ele derivações existenciais. A imagem sugerida por Deleuze (2006a) é a de pensar na relação terapêutica como a de duas pessoas que remam juntas, e que estão num mesmo barco, mas que não traçaram de início o destino da travessia. Um remar que vai se fazendo junto a trilhas e caminhos que se descobrem. Um navegar capaz de fazer deslocamentos de fluxos e movimentos de territorialização e desterritorialização, capaz de produzir novos sentidos no atravessamento das forças que compõe o caminho percorrido. Dessa forma, segundo Guattari e Rolnik (2005), podemos pensar em uma clínica cuja interpretação se aproximasse mais do sentido que a interpretação tem para um músico com sua música, em um movimento de expressão capaz de captar as nuances de cada passagem sensível, acompanhar suas coordenadas e compassos em composição com o contexto que se desdobra por si mesmo. Tal movimento é um trabalho no sentido de situar os diversos sistemas de referência da pessoa com seu problema familiar, conjugal, profissional, estético etc., articulando os “componentes de passagem” ou quem sabe

as “notas de passagem” a possibilitar o surgimento de novas modulações rítmicas, melódicas, harmônicas existenciais. Modulações singulares, alternativas para viver criativamente, resistindo aos modelos de assujeitamento da experiência subjetiva.

Ao pensar na possibilidade de articular outros caminhos de subjetivação retornamos à primeira questão. Compartilhamos com o pensamento de Winnicott (1975) de que “o teórico tem que levar em conta o meio ambiente, e nenhuma afirmação que se refira ao indivíduo como ser isolado pode tocar o problema central da fonte da criatividade.” (p. 103). Nessa perspectiva, o ato criador não pode ser concebido como uma mera manifestação isolada da produção de subjetividade, mas enquanto força e potência expansiva, de saúde e resistência ativa, que se dá em meio às experimentações e aos encontros que se agenciam pela vida. Compartilhamos com o pensamento de Félix Guattari (1992), no sentido de que: “É nas trincheiras da arte que se encontram os núcleos de resistência dos mais consequentes ao rolo compressor da subjetividade capitalística, da unidimensionalidade, do equivaler generalizado, da segregação, da surdez para verdadeira alteridade.” (p. 115). E aqui, ressaltamos novamente: a arte é entendida não só como formalizações artísticas, mas como toda criatividade subjetiva que atravessa os povos, as gerações oprimidas, os guetos e as minorias.

Apostamos nessa resistência criativa como forma de produzir derivações singulares que possam acenar novos modos de convivência não serializados. Esse é, aliás, o desafio que se apresenta. É por isso que vamos seguindo em nossa oficina musical de invenção, procurando produzir uma estratégia o mais criadora possível com o contexto de cada novo encontro, em uma composição aberta aos versos e sonoridades que se apresentam em linhas de desterritorialização, compondo na abertura sensível de escuta à alteridade, uma obra singular e coletiva, que possa dar passagem a modos inovadores de vida.

Eis tudo o que é preciso para fazer arte: uma casa, posturas, cores e cantos – sob a condição de que tudo isso se abra e se lance sobre um vetor louco, como vassoura de bruxa, uma linha de universo ou de desterritorialização. (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 238).

2.2 - As Criações Culturais na Pós-Modernidade

De acordo com Andrade (2003), não existe uma definição absoluta e consensual sobre o conceito de cultura. A palavra cultura tem vários sentidos no decorrer da história, o sentido mais remoto aparece na própria etimologia da palavra que vem do verbo latino *célere*, que significa originalmente andar daqui para lá, encontrar-se habitualmente em algum lado. Ganhou com o tempo novos sentidos, como: “cultivo”, “lavoura”, “criação”, todos com o significado de aperfeiçoamento.

Veiga-Neto (2003) adverte que, de um modo geral e sem maiores questionamentos,

Aceitou-se que cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc. Nesse sentido, a Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade. Assim, a Modernidade esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural. (p. 7).

Sob esse prisma cultural instituído na modernidade, havia a ideia de que “um objeto é considerado cultural na medida em que sobreviva a qualquer uso que possa ter servido à sua criação.” (BAUMAN, 2007, p.76). Essa ideia de um objeto cultural que sobrevive no tempo para além dos aspectos meramente funcionais era uma imagem de cultura que a denominava como um mecanismo equilibrado, reproduzindo a mesmice de uma realidade social imutável. Cultura enquanto uma ferramenta de administração de conflitos, manutenção da ordem, do *status quo*. Essa era a forma como a cultura era percebida há algumas décadas atrás. Segundo Nicolaci-da-Costa (2004), aspectos como verdade, ordem, razão, sistemas absolutos de leitura da realidade, objetividade, instituições sólidas, poder central, teorias universalistas etc. são algumas das características que grande parte dos analistas da pós-modernidade atribui à modernidade.

Uma nova percepção de cultura, conduzida sob o “estandarte do neoliberalismo”, fez com que os gerentes culturais passassem de um modelo panóptico de poder, de uma regulação normativa, característicos da modernidade, para uma regulação permanente, contínua e constitutiva, disseminada por todo tecido social. O novo contexto cultural exige pouca demanda pela restrição e imutabilidade dos eventos e uma excessiva demanda e modelagem permanente da subjetividade em que os novos critérios que os gerentes usam para avaliar, validar e censurar as produções culturais são os critérios do mercado de consumo. A

criatividade cultural, segundo Bauman (2007), acaba submetendo-se a esses critérios, sob o risco de suas criações perecerem:

Subordinar a criatividade cultural aos critérios do mercado de consumo significa exigir das criações culturais que aceitem o pré-requisito de todos os produtos de consumo anteriormente considerados legítimos: que se legitimem em termos do valor de mercado (e, com certeza, de seu valor de mercado atual) ou pereçam. (BAUMAN, 2007, p.80).

Bauman (2007) adverte que são os clientes em primeiro lugar e a quantidade de dinheiro de que dispõem que decidem o destino das criações culturais na pós-modernidade. O que decide se um produto cultural é um “sucesso” ou “fracasso” é o resultado das vendas, das avaliações, dos resultados de bilheteria, da aceitação do produto no mercado e de sua “celebridade”. A “marca”, o “logotipo” de determinada galeria de arte também parece decidir se determinada obra de arte é de qualidade ou não. Tudo vai depender mais da qualidade da “marca” que projeta o *objet d’art* e que o faz sair do anonimato para o *status* de celebridade. Num mundo inquietantemente confuso, permeado por normas flexíveis e valores instáveis, com remodelações constantes dos indivíduos e suas relações sociais, a vida está repleta de escolhas incertas e variadas. Nessa perspectiva, será exatamente a qualidade da marca que transmitirá a segurança que um “bom consumidor” precisará para sua compra. Segundo Canclini (2005), a marca e o logotipo afixados nos produtos não agregam valor, mas constituem o valor em si, o valor do mercado, o único que conta.

Bauman (2007) adverte que cada vez mais na sociedade é revelada a “síndrome consumista”, a qual a cultura pós-moderna está se rendendo. A satisfação tem que ser imediata promovendo a rapidez das trocas, a velocidade do uso e desuso dos objetos. É a constante substituição dos objetos e não a quantidade, que mede o sucesso do homem consumidor. Uma mercadoria usada muitas vezes perde seu caráter de novidade e precisa ser substituída logo por outro objeto mais moderno, mais potente e mais estético. Essa substituição veloz promove certo *status* ao consumidor, que nesse caso, encontra-se afinado com os valores do mercado, sendo considerado um sujeito competente, um “vencedor”, um consumidor bem sucedido. Aqueles considerados à margem são os que se apegam por muito tempo aos bens adquiridos pela falta de recursos, são obrigados a viver em meio à opulência dos consumidores bem-sucedidos. São os excluídos da sociedade de consumo, considerados incompetentes e fracassados.

Em contrapartida à questão discutida acima, como vimos na introdução, Michel de Certeau (2007) defende a tese de que é possível aos consumidores subverter a conformação que a razão instrumental acredita organizar, através das **artes de fazer**, que se traduzem nas

inúmeras maneiras de usar ou empregar determinado produto, inventando o cotidiano, seguindo uma lógica diferente da esperada pela ordem da estrutura dominante. A produção de singularidade capaz de escapar da captura dos sistemas padronizados estaria nas táticas dos consumidores, na maneira de jogar com as circunstâncias, onde o fraco tira partido das forças imprevistas, fazendo brechas na estrutura do sistema estabelecido. No trabalho de criação cultural com os jovens da comunidade da Mangueira, ao trabalharmos como agentes culturais, estimulando a expressão e a produção artística das crianças, estamos pensando na possibilidade destas, ao se apropriarem dos referenciais culturais através das **artes de fazer**, atribuírem uma outra lógica às situações vividas, produzindo a singularidade na expressão criativa.

Winnicott (1999a) menciona que o brincar infantil conduz naturalmente à experiência cultural, constituindo este, exatamente o seu fundamento. Nas brincadeiras as crianças produzem seus próprios referenciais, inventando formas diversas de socialização. Acredito que no contexto da intervenção, o brincar funciona como uma espécie de “vacina antropofágica” contra os modos preestabelecidos de comunicação. A experiência cultural aqui descrita não se relaciona com a reprodução dos valores da subjetividade capitalística, mas a um movimento ativo de produção de si mesmo, criação e de afirmação da vida. Suely Rolnik (2002) menciona que o esforço de Oswaldo de Andrade foi movido pela necessidade de pensar o peculiar modo de produção de cultura no Brasil. Estendido para o domínio da subjetividade, o princípio antropofágico criado por ele poderia ser assim descrito: “engolir o outro, sobretudo, o outro admirado, de forma que partículas do universo desse outro se misturem às que já povoam a subjetividade do antropófago e, na invisível química dessa mistura, se produza uma verdadeira transmutação.” (p. 8).

É desse modo que acredito que na modernidade líquida permeada por normas e valores instáveis, na qual o valor estimado é o valor do mercado, é possível opor a essa configuração consumista, produções singulares de arte e de vida, na medida em que o sujeito encontra as táticas silenciosas através das **artes de fazer**, fazer este, que se singulariza e resiste as modelizações serializadas da subjetividade.

Bauman (2007) adverte que é preciso considerar que o estado de criação cultural que hoje nos encontramos não é culpa unicamente da indústria de consumo, esta indústria está afinada com o estilo de vida que ele denominou de “modernidade líquida”, nesse estilo de vida, a instabilidade é o lema e a transitoriedade o estado de espírito de nossa época. A vida é vivida sob uma forma de avidez, mais do que um simples consumo, é uma intensa consumação. Desse modo, nas palavras de Bauman (2007):

Evidentemente, seria tão injusto quanto imprudente depositar na indústria de consumo, e apenas nela, a culpa da situação em que a criação cultural hoje em dia se encontra. Esta indústria está bem equipada para a forma de vida a que chamo de “modernidade líquida”. Essa indústria e essa forma de vida estão afinadas entre si e reforçam mutuamente o controle sobre as opções que os homens e mulheres de nossa época podem, de forma realista, fazer. A cultura líquido-moderna não se percebe mais como uma cultura do aprendizado e do acúmulo, como as outras registradas nos relatos de historiadores e etnógrafos. Parece, em vez disso, uma *cultura do desengajamento, da descontinuidade e do esquecimento*. (p. 84.).

Aproximamos esse estilo de vida denominado por Bauman de “modernidade líquida” à máquina de produção capitalística da subjetividade, tal como proposto por Félix Guattari (1992), como vimos no subtítulo anterior. A produção de subjetividade e criações culturais na pós-modernidade estão atravessadas por esse estilo de vida, pelos valores neo-liberais da sociedade capitalista.

2.3 - A Cultura Estética e o Novo Conceito de Criação Artística

A cultura do desengajamento e da descontinuidade mencionadas por Bauman (2007) na pós-modernidade irão se refletir na cultura estética. A arte contemporânea, por exemplo, propõe perspectivas que abolem os objetos representacionais da terceira dimensão: o material tingido, a técnica, a moldura da tela, e mesmo a ideia de uma obra de arte na parede, que nessa perspectiva, soa como pré-moderna.

Antes da arte impressionista e da industrialização dos materiais artísticos, para ser artista, havia todo um percurso do sujeito no conhecimento da técnica, do uso de materiais, da prática e habilidades adquiridas que se relacionavam com a durabilidade da obra, pois quem a comprava não pretendia vê-la desmanchar-se após alguns meses ou anos. Os artistas tinham um domínio dos materiais utilizados, das pigmentações escolhidas, devidamente selecionadas e da tecnologia da confecção de sua obra. O artista muitas vezes era um prestador de serviços de uma determinada instituição, a obra era encomendada seja para a Igreja, a aristocracia, o Estado ou a burguesia. A evolução do conceito de arte na modernidade líquida é para uma condição em que não existe nenhum critério específico quanto à formação de um artista contemporâneo. Muitos artistas focalizam-se mais no resultado do que no comprometimento de permanência da obra. Trabalham com ideias, conceitos, mas não se preocupam com a durabilidade desses conceitos e suas transformações ao longo do tempo.

As telas dos artistas contemporâneos, de acordo com Bauman (2007), retratam uma arte em permanente movimento de criação e destruição, feita para durar apenas durante uma performance, um *happening*, ou apenas durante a exposição com um tempo determinado. A preferência é por materiais frágeis e perecíveis, que podem desmanchar-se a qualquer momento, como no caso das “instalações”, dos trabalhos feitos de terra, que não podem sobreviver por muito tempo. Tudo isso nos traz uma ideia de impermanência, de imperfeição e do desaparecimento da presença material da criação artística.

Nesse novo contexto, a obra do artista pós-moderno rompe com os modelos universais de representação da modernidade. Não há uma única forma, uma única voz, mas uma polifonia harmônica de significados, o objetivo não é desvelar a verdade que se oculta na criação artística, mas sim promover o espaço para novas interpretações, novos olhares, novas possibilidades que não se esgotam em um modelo único de representação. Arte polifônica, afinada com as incertezas, a diversidade e os paradoxos de seu próprio tempo, mas também arte, expressão criativa, que se renova pela iluminação dos sentidos, em um estado de experiência, de jogo, de transparência que se soma a seus conteúdos.

Sobre a modernidade, Michel Maffesoli (2003a) ressalta que prevaleceram no mundo modelos únicos e universais que se estenderam por todos os domínios do político, do social e do ideológico. Com efeito, a representação, palavra mestra da modernidade, foi a base da organização política, daquilo que se convencionou denominar ideal democrático, justificando através deste, todas as expressões de poder. Também a encontramos no tecido social em múltiplos sistemas interpretativos, procedendo por mediações sucessivas e tendo por objetivo uniformizar e representar o mundo em sua verdade essencial, universal e incontornável. A esse mundo moderno regido por leis fixas, determinadas pelo controle de si mesmo e da natureza, prevalece a ideia de perfeição, redução, duração e depuração.

Maffesoli (2003b) adverte que na pós-modernidade a **representação** é substituída pela **apresentação** das coisas, que se satisfaz em deixar ser aquilo que é e fazer emergir a vitalidade, o sinergismo e a riqueza do mundo que está aí, com suas imperfeições, incertezas e limitações. A apresentação aponta para o fato de que não é possível reduzir e esvaziar um fenômeno empiricamente vivido através da crítica racional. A imagem não se contenta com uma verdade única e universal, mas realiza-se em acentuar o paradoxo, o imprevisível e a complexidade de todas as coisas. Dessa forma, na arte contemporânea o que se cria não é exatamente as imagens, mas os significados, ou um sentido de identidade a algo que não é

significativo, que não tem nenhuma identidade. Todos os significados são sugestões, convites ao estudo e novas interpretações que se sucedem.

De acordo com Bauman (1998), a imagem artística liberada da autoridade de toda tradição e de seus instrumentos de representação reclama e desfruta na contemporaneidade, do intenso processo de elaboração do significado que não se petrifica em princípios determinados.

Uma vez que a liberdade toma lugar da ordem e do consenso como critério da qualidade de vida, a arte pós-moderna de fato ganha muitos pontos. Ela acentua a liberdade por manter a imaginação desperta e, assim, manter as possibilidades vivas e jovens. Também acentua a liberdade ao manter os princípios fluidos, de modo que não se petrifiquem na morte e nas certezas engeguecedoras. (BAUMAN, 1998, p.136).

As normas e as regras pelas quais uma obra foi construída não são encontradas em normas ou hábitos existentes, autorizadamente permitidas ou aprendidas como sendo corretas, as regras estão continuamente se fazendo, cada ato de criação é único e sem precedentes, como um evento que se revela único com o espectador, um convite a possibilidades de experimentar, de usar novos métodos que a princípio suscitam desconfiança. Um convite à experiência que suscita riscos, que trilha caminhos obscuros e inéditos, sem a menor garantia de recompensa pela nova coletividade ou reconhecimento no vislumbamento de novas visões. Nesse sentido, adverte Bauman (1998), o artista pós-moderno necessita de uma forte determinação e coragem para navegar em águas turbulentas e desconhecidas.

Faremos um parêntese aqui para pensarmos a produção de subjetividade nesse novo conceito de arte na cultura estética. Consideramos, em parte, sob um prisma favorável, essa mudança na cultura artística. A arte liberada da autoridade de toda a tradição e dos instrumentos de representação potencializa a liberdade de expressão criativa da subjetividade. No projeto de intervenção com as crianças da comunidade da Mangueira foi perceptível acompanhar em seus trabalhos artísticos a liberdade de expressão fora do domínio da representação. Um exemplo mencionado no Capítulo I foi quando as crianças começaram a produzir desenhos abstratos, experimentando formas variadas de misturarem as cores. Nessa perspectiva, o que importou foi a possibilidade de inventarem novas regras, cores e significados, expressões diversas de criação. Analisando as relações existentes entre a infância e a arte, Walter Kohan (2004) afirma que a arte parece habitar o mundo infantil porque o tempo da criança é como o tempo do artista, o tempo da intensidade e da experiência, mais do que o da sucessão ou da oportunidade. Haveria então, duas formas para se pensar a infância de acordo com a temporalidade. A primeira é a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento “é a infância que, pelo menos desde

Platão, se educa conforme um modelo.” (KOHAN, 2004, p. 6). A segunda forma, a mais predominante, afinada com o tempo da arte, é a infância que habita as linhas minoritárias, a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como resistência e como criação. É dessa forma que a experiência artística possibilita ao mundo infantil a criação de novos mundos, e a possibilidade de pensar a sua formação fora de um modelo ideal no qual ele tenha que se conformar.

Retomando nossas discussões teóricas sobre o novo conceito de arte, o professor e filósofo francês Yves Michaud (2004), em sua palestra “O Homem sob a Ótica da Arte”, ressalta que em toda arte o que faz o artista na qualidade de produtor é que ele é capaz de brincar com as regras e depois transgredi-las. O artista segue as regras, as cumpre, para depois reinventar novas regras que são novamente transgredidas. Existem formas de produção da arte em que a única regra é saber transgredir e essa transgressão beira muitas vezes ao virtuosismo. Nessa perspectiva, o homem é visto como um animal que consegue seguir as regras, que obtém prazer ao cumpri-las, mas que também obtém prazer em inovar em relação a estas, a arte é vista como uma maneira de fazer mundos, inventando regras ou entrando no jogo de regras preexistentes. No trabalho com os jovens da comunidade da Mangueira, veremos adiante, que a criação das regras de convívio do grupo produzidas pelas próprias crianças durante o trabalho caminhou lado a lado com suas expressões artísticas.

Yves Michaud (2004) chama a atenção para o fato de que há uma mudança geral na experiência estética que se tornou flutuante, instável e envolvente simultaneamente. Ele fala da arte no “estado gasoso”, ou seja, uma arte gasosa, volátil, que se expande por todos os lados como um gás em todo lugar. Nesse sentido, há um esvaziamento de obras de arte, pelo menos de obras como as conhecíamos, capazes de nos manter a concentração por muito tempo, ou seja, objetos com “aura”, preciosos e raros, capazes de proporcionar uma experiência duradoura.

Essa mudança na experiência estética, que se tornou flutuante, foi desencadeada, em parte, pela produção industrial, que mudou profundamente a condição da arte e a nossa visão sobre a arte. Vivemos durante muito tempo sob uma arte que era muito rarefeita e sacralizada, era uma arte reservada à elite. Os quadros do século XVIII eram vistos unicamente pelas pessoas que os encomendavam, pois somente os membros da alta sociedade tinham acesso às gravuras. As gravuras, por exemplo, eram em pouca quantidade. A produção industrial nos fez passar para uma arte profana, de reprodução e comercialização, como podemos observar nos leilões de obras de arte. Uma arte que é oferecida e vendida em todo o mundo por duas

razões: uma porque é cultura e todos podem ter acesso, e outra menos honrada, porque é preciso vender alguma coisa para todo mundo.

Uma questão levantada pelo filósofo francês é a surpreendente quantidade de objetos, formas e propostas artísticas na pós-modernidade, que é ao mesmo tempo resultado da globalização e da comercialização. A democratização dos gostos e reivindicações artísticas também contribuiu para essa multiplicidade de obras e objetos. A globalização, a comercialização e a democratização no mundo contemporâneo fazem com que a experiência estética se propague como um bazar de objetos, em uma multiplicidade bastante diferenciada. Porém, Yves Michaud (2004) não considera essa diversidade de sentidos e produções na experiência estética sob um prisma dramático. Ele se posiciona mais como um observador do que como um denunciador crítico.

As formas de expressão criativa na pós-modernidade compreendem uma pluralidade de abordagens que estavam até então dissociadas. O novo conceito de arte revela a difusão da mesma por todo o tecido da vida social, colocando em questão conceitos que se encontravam separados como, por exemplo, as antigas divisões corpo-mente, natureza-cultura, indivíduo-sociedade, matéria-espírito, às quais nos havia acostumado a modernidade. Consideramos essa reconciliação de conceitos antagônicos na arte, por um lado, sob um prisma favorável, pois a unilateralidade de tais conceitos restringe exatamente a capacidade do ser humano reconciliar-se consigo mesmo. A multiplicidade de obras e objetos artísticos promove a democratização dos gostos e maior liberdade na criação artística, já que rompe com os conceitos universais de representação da arte que vigoravam na modernidade. É verdade que tal ruptura com as tradições confere a subjetividade uma gama maior de possibilidades no exercício da imaginação. Por outro lado, é preciso levar em consideração o fato de que na pós-modernidade líquida a produção dos objetos culturais vinculam-se largamente com os critérios do mercado de consumo da indústria cultural e dos valores da subjetividade capitalística, o que restringe em parte, a liberdade de produção da arte e da cultura fora desses critérios. Entretanto, na esfera da música, com o surgimento de novas tecnologias, uma progressiva revolução vem acontecendo em sua produção, que está adquirindo, cada vez mais, maior independência dos mercados fonográficos de distribuição, inventando novas formas de subjetivação. Tal independência está conferindo a arte seu verdadeiro sentido: o de revolucionar os modos da existência. No próximo subtítulo, abordaremos com mais detalhes essa questão.

2.4 Arte, Utopia e Tecnologia

Ao relacionarmos a arte à utopia, ressaltamos a característica revolucionária de sua natureza, o filósofo Herbert Marcuse (1986), em seu livro *A Dimensão Estética*, defende a tese de que a arte possui uma função política e um potencial político na forma estética em si mesma:

Vejo o potencial político na própria arte, na forma estética em si. Além disso, defendo que, em virtude da sua forma estética, a arte é absolutamente autônoma perante as relações sociais existentes. (p. 11).

A arte é absolutamente autônoma perante as relações sociais, não só como um elemento contestador, mas ao mesmo tempo transcendente. Nesse sentido, a arte é revolucionária, porque ela subverte a consciência dominante, os modos ordinários de experiência cotidiana, inaugurando novos olhares, dinamizando novas possibilidades. Ela pode ser revolucionária, segundo Marcuse (1986), em muitos sentidos, como na própria experiência e transformação da dimensão estética, no momento em que ela é capaz de representar a ausência de liberdade, as forças de rebelião que rompem com a realidade rígida e estática, abrindo horizontes de libertação e mudança social. A arte pode representar também uma mudança radical, por exemplo, no estilo e na técnica, empreendendo uma verdadeira vanguarda, antecipando ou refletindo as mudanças e transformações na sociedade. Este foi o caso da arte expressionista e do surrealismo que se manifestaram contra os monopólios capitalistas na modernidade. Ao relacionarmos a arte à utopia, deparamos com esse conteúdo revolucionário da arte proposto por Marcuse (1986). Podemos constatar esse aspecto nos movimentos artísticos da vanguarda europeia, que se refletiram aqui no Brasil na Semana da Arte Moderna de 1922. Parece que a arte nesses movimentos de vanguarda funcionou como a “Grande Recusa” ao modelo racional e tecnicista da sociedade na época, influenciada por uma Utopia da Razão baseada no projeto iluminista do século XVIII de fé no progresso. Segundo Giannetti (2003), esse projeto postulava a crença de que os avanços da técnica e da ciência teriam o dom não só de melhorar as condições de vida, mas atenderiam aos anseios de bem-estar subjetivo, felicidade e realização existencial da sociedade. A “Grande Recusa” que o caráter revolucionário da arte pôde estabelecer nos movimentos de vanguarda foi, segundo Marcuse, “o protesto contra a repressão desnecessária, a luta pela forma suprema de liberdade.” (1968, p. 139).

A vanguarda européia surgiu em um contexto social contraditório que caracterizava a Europa no início do século XX por duas situações antagônicas: por um lado o clima eufórico da burguesia diante do progresso industrial e dos avanços técnico-científicos; por outro, as consequências desse avanço no processo burguês-industrial, ou seja, uma disputa cada vez maior pelo domínio dos mercados fornecedores e consumidores, que resultaria na Primeira Guerra Mundial.

Essa contradição criou um clima de efervescência propício para o surgimento de várias tendências artísticas preocupadas com uma nova interpretação da realidade, tal vanguarda reivindicava um mundo mais justo e uma sociedade mais livre. Um dos movimentos que mais se destacou pelo seu aspecto revolucionário foi o Surrealismo. De acordo com Nicola (1989), o Manifesto Surrealista foi lançado em Paris em 1924 por André Breton, que era um participante do movimento Dadaísta liderado por Tristan Tzara. É importante ressaltar que o Surrealismo foi um movimento de vanguarda iniciado no período entre guerras, isto é, foi criado depois da Primeira Guerra Mundial e sobre a experiência acumulada de outros movimentos, tais como o Futurismo, o Expressionismo, o Cubismo e o Dadaísmo, sendo mais influenciado por esse último e pelo Expressionismo. Fundou a sua ação na construção de uma utopia concreta de uma literatura livre, em uma sociedade igualmente livre. O movimento, segundo Lima (1998), foi intensamente influenciado também pela psicanálise, principalmente pela criação do conceito de inconsciente de Freud, reconhecendo as implicações revolucionárias desse conceito. Os surrealistas estavam a serviço da revolução, “mudar a vida” e “transformar o mundo” eram as palavras de ordem dos poetas e artistas no *front* da utopia estético-revolucionária.

Foi nesse contexto que André Breton, líder do movimento, pôde escrever: “liberdade, cor do homem”, reivindicando a imaginação no poder. Os surrealistas procuravam também relacionar a arte à vida, fazendo com que a arte desejante emergisse em um mundo de razão autoritária, talvez devolver a arte a uma coletividade, quando influenciados pelo poeta Lautréamont, diziam que a poesia deveria ser feita por todas as pessoas e não por algumas. O escritor Stewart Home (2004) declara que a tradição utópica do século XX expressa na arte visava não somente a integração entre arte e vida, mas de todas as atividades humanas. Criticava a separação social e os especialismos, acreditando no conceito de totalidade das disciplinas. O Surrealismo, depois da Segunda Guerra Mundial, influenciou outros movimentos de vanguarda que surgiram desde período do pós-guerra até os dias atuais, tais como: o Fluxus, a Mail Art, o Movimento Punk Rock, o Neoísmo e os cultos anarquistas contemporâneos.

A partir da Semana da Arte Moderna em 1922, poetas e artistas brasileiros uniram-se contra o conservadorismo que impregnava a arte e a cultura brasileira na época. A ideia era libertar a arte dos cacoetes, dos tecnicismos, criando o que Mario de Andrade chamou de “Polifonia Poética”. Na música temos, por exemplo, a participação do maestro Heitor Villa-Lobos, que foi alvo da crítica especializada, ficando conhecido como um compositor moderno e diferente. Ele procurava inovar e encontrar suas verdadeiras formas artísticas compondo em vários estilos musicais. Fez diversas peças para violão, tendo composto também músicas de câmara e sinfonias. Utilizava sempre combinações inusitadas de seus instrumentos e bastante dissonância nos seus acordes, com o uso da harmonia livre e imitação dos sons da natureza, principalmente de pássaros, relatava que a sua música era natural como a cachoeira. Pode ser considerado um músico utópico e revolucionário (FOLHA ONLINE, 2007, p. 1).

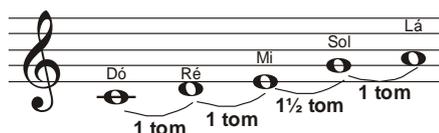
A música de Villa-Lobos é consonante com a história da música no século XX, quando entra em cena a presença do ruído na estrutura musical, com a incorporação dos acordes dissonantes, da pulsação rítmica, das dinâmicas e de diferentes ritmos. Segundo Miguel Wisnik (2006), as músicas barroca e clássica-romântica dos séculos XVII, XVIII e XIX são caracterizadas por evitar não só os instrumentos acompanhantes e percussivos, como também a polifonia vocal, com seus múltiplos e diferentes timbres. É uma música que evita o pulso, assim como o ruído, como se fosse possível uma ordem sonora completamente livre da ameaça de sons considerados desarmônicos, ou seja, ruidosos.

A liturgia medieval esforçou-se para recalcar as dissonâncias da estrutura musical, consideradas sonoridades demoníacas. Tratava-se de evitar a todo custo dentro dessa estrutura, um intervalo melódico-harmônico denominado de *trítono*, considerado o intervalo musical do diabo e sobre o qual falaremos mais adiante. O Canto Gregoriano cantado, em princípio, por vozes masculinas e em uníssono, é um exemplo dessa linguagem musical da época. No século XX, a música acompanhou as transformações de todo o contexto social e histórico, abrindo-se para as dissonâncias harmônicas e a polifonia musical, as músicas modais, por exemplo, voltam a ser pensadas na perspectiva de abertura ao ruído e às dissonâncias, que acompanham os índices do habitat-industrial nas metrópoles. Os barulhos de todo tipo passaram a ser percebidos como integrantes da linguagem musical, havendo uma liberação genérica de materiais sonoros. Stravinski, na Sagração da Primavera composta em 1913, introduziu agregados de acordes que funcionam como ruído, com pulsação percussiva e métrica irregular, que põe em cena a base produtiva do pulso (ritmo). Essa música vem a ser o primeiro episódio exemplar que rompe com a estrutura de sons ordenadamente afinados, característica usual dos concertos. Dessa forma, “o mundo moderno é inaugurado na música

com tudo o que ele contém de crise de proliferação pós-moderna.” (WISNIK, 2006, p.42). No período do pós-guerra, paralelamente ao movimento surrealista, a música acompanhou ainda mais essa liberação na abertura de novos timbres, sons e harmonias.

É possível perceber na evolução e progressão das escalas musicais a transição secular do mundo feudal ao mundo moderno capitalista. As escalas modais, características das sociedades pré-modernas, por exemplo, encontraram seu ponto de referência em torno de uma tônica¹² fixa, soam repetitivas e reiterativas, não apresentam sonoridades dissonantes em sua estrutura. A sensação produzida é a de equilíbrio, estabilidade e constante harmonia. É o caso da escala modal pentatônica, uma das escalas mais conhecidas e usadas no mundo todo; encontrada na China, na Indonésia, na África ou na América, essa escala é constituída por cinco notas (do-ré-mi-sol-lá), que apresentam somente intervalos sonoros de um tom ou um tom e meio, e nunca de meio tom, que são característicos de sons dissonantes.

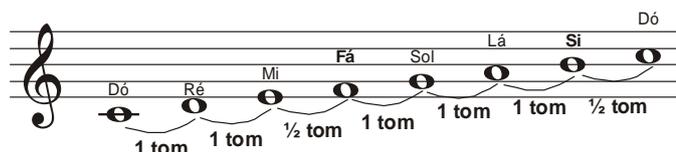
Traduzindo a escala pentatônica em notas musicais¹³:



A escala diatônica, conhecida também como heptatônica (do-ré-mi-fá-sol-lá-si), introduz a música no mundo moderno inaugurando o sistema tonal na linguagem musical. O ponto de referência das notas não mais estabelece uma tônica fixa, mas sim uma tônica mutante, em movimento instável e progressivo, que suscita tensões e resoluções no jogo das sonoridades.

Duas notas fazem a diferença: fá e si; são notas que provocam a dissonância na escala, pois a combinação progressiva com as notas vizinhas produz um intervalo sonoro de meio tom, provocando tensões na sonoridade, traduzidas na escuta por sensações de expectativa.

Escala Heptatônica:



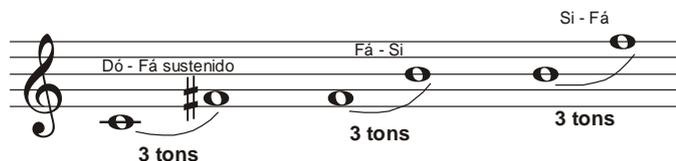
Além da incorporação de duas notas “sensíveis”, capazes de provocar tensões na sonoridade, as escalas tonais incorporam intervalos musicais intensamente dissonantes, como

¹² Nota que dá nome à escala. Na escala de dó, por exemplo, a tônica é a nota dó.

¹³ Os exemplos das escalas musicais podem ser ouvidos no Documento Sonoro que segue em anexo.

o caso do *trítono*, intervalo musical totalmente evitado na Idade Média pela Igreja Católica e considerado na época o próprio *diabolus in musica*. É composto de três tons como, por exemplo, entre fá e si ou entre dó e fá sustenido, é caracterizado por representar um intervalo de quarta aumentada, sua dissonância produz um clima intenso de expectativa sonora.

Trítonos:



Com a entrada do tonalismo, a escala musical passou a incorporar as notas sensíveis e os intervalos dissonantes, capazes de provocar ruídos e desconforto sonoro. Se na escala modal a ordem e a harmonia imperam no equilíbrio e estabilidade dos sons, na escala tonal o desequilíbrio e a instabilidade são uma constante. A estrutura da escala musical é feita de conflitos e resoluções, as notas e os acordes dissonantes provocam uma tensão sonora, criando um clima de expectativa de retorno a um conforto auditivo, que as notas e os acordes harmônicos (tônicos) resolvem, solucionam, trazendo uma sensação de repouso, de centro e de equilíbrio. A musicoterapia estuda seriamente o que essas dissonâncias e harmonias sonoras provocam nas sensações dos indivíduos.

Os exemplos demonstrados acima, na linguagem artística musical, revelam que o aspecto revolucionário da arte indica que ela é capaz não só de acompanhar as transformações do contexto social-histórico da sociedade, como também de revelar uma dinâmica muito mais profunda expressa na pluralidade subjetiva de uma determinada época. No século XX, a arte rompeu com os parâmetros tradicionais, emergindo em seu aspecto mais inquietante, o revolucionário. E agora? Quais os caminhos e ideais que a arte poderá nos proporcionar na pós-modernidade? O economista e escritor Jacques Attali (2001), em seu livro *Dicionário do Século XXI*, propõe que na arte:

As formas clássicas de expressão misturarão culturas, mestiçagens de ruídos, de cores e materiais. Além da própria virtualidade a arte passará de utopia sonhada, a utopia vivida. Uma nova estética surgirá: fazer de sua própria vida uma obra de arte. (p. 64).

Nessa perspectiva, a arte continuará sendo subversão individual e olhar singular dirigido ao mundo. Com as novas tecnologias o artista tomará novos rumos e novas possibilidades de produzir a arte surgirão, porém sempre para os mesmos fins, de emocionar, elevar, fazer ver, ouvir, sentir, provar o mundo de forma diferente. Será o direito do ser humano ter acesso à arte e poder criar a vida e a si mesmo como obra de arte. Na música,

Jacques Attali (2001) declara que novos ruídos e ritmos revolucionarão tudo o que ouvimos atualmente, a música não retornará ao caráter de espetáculo e ritual nas apresentações, mas ao contrário, cada vez mais assistiremos a um avanço da improvisação musical. Novos instrumentos musicais surgirão pela eletrônica ou a bricolagem, promovendo uma música instantânea, coletiva e acessível a todos, isso romperá com as barreiras do aprendizado musical, misturando culturas distantes na mestiçagem de instrumentos e harmonias.

O *civiLego*¹⁴ musical tornará audíveis os ruídos dos objetos cotidianos, dando-lhes vida, fazendo-os falar e cantar. Dessa forma, a música reencontrará sua origem sagrada e sua função profética: promover a vida, a comunicação do ser humano com a transcendência, “consolar e lembrar aos homens, pela experiência da emoção, que são muito mais que máquinas de produzir e consumir, e certamente mais e melhor que futuros mortos.” (ATTALI, 2001, p. 279).

Sobre o aspecto revolucionário da linguagem musical, Jacques Attali (2007), em seu livro *Bruits: essai sur l'économie politique de la musique*, propõe que a música:

Explora rapidamente, dentro de um determinado código, todo um campo de possibilidades que a realidade objetiva não pode fazer. Ela faz compreender aquilo que, por conseguinte, deverá tornar-se visível, regendo a ordem das coisas. Ela não é apenas um eixo da estética de um determinado tempo, mas a ultrapassagem do cotidiano da existência e o anúncio do que está por vir. (ATTALI, 2007, p. 13. Tradução nossa)¹⁵.

A música anuncia o futuro, pois sua linguagem é capaz de antecipar as novas formas políticas e econômicas de comunicação, que serão ainda vigentes e que já são engendradas no presente. Como em um jogo de espelhos, a música é capaz de refletir simultaneamente a sociedade e os indivíduos, ela acompanha paralelamente os desdobramentos sociais, anunciando novos eventos.

Segundo Attali (2007), muitos filósofos procuraram refletir sobre a natureza da música, para Friedrich Nietzsche, por exemplo, ela é “parole de vérité”, para Sigmund Freud, a música é “texte à déchiffrer”, para Karl Marx, é “miroir de la réalité”. E para o autor, ela é “espelho e bola de cristal, registrando as facetas das atividades humanas, parte da utopia, memória particular onde cada ouvinte grava suas próprias sensações, memória coletiva da ordem e das genealogias.” (ATTALI, 2007, p. 14. Tradução nossa).

¹⁴ Termo criado por Jacques Attali para designar uma civilização que tem como ideal e vocação a reconstrução da harmonia do mundo pela tolerância de seus contrários e a mestiçagem indefinida de seus valores. Ver mais em: **Dicionário do Século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

¹⁵ Em francês: Elle explore dans un code donné tout le champ des possibles plus vite que ne peut le faire la réalité matérielle. Elle fait entendre ce qui, par la suite, deviendra visible, s'imposera, réglera l'ordre des choses. Elle n'est pas seulement l'écho d'esthétique d'un temps, mais le dépassement du quotidien et l'annonce de son avenir.

Jacques Attali (2007) previu com êxito, há trinta anos atrás, que o surgimento de novas tecnologias contribuiria para tornar a natureza da música gratuita. Paralelamente ao mercado de produção e comercialização da música, haveria uma zona de criação desinteressada e de intercâmbio musical gratuito, podendo este crescer até tornar-se um dia dominante. O que Attali (2007) previa é possível constatar atualmente no crescimento constante, na internet, do tráfego P2P de partilha de músicas e de vídeos, esse fato já é impossível de retroceder, ainda que as gravadoras e distribuidoras de música estejam tentando intensamente bloquear, procurando interromper o caminho da música para a gratuidade. Surgem também nesse processo novas formas de se fazer negócios como, por exemplo, assinaturas pagas, com baixo custo, para obtenção de músicas através de *downloads* realizados na internet, e a própria possibilidade de se fazer *downloads* gratuitos de álbuns de música, como já ocorre com alguns artistas. A música parece caminhar, como previa Attali (2007), para a gratuidade no mercado de sua distribuição na sociedade, essa será talvez a única forma do artista se tornar independente do sistema alienante da indústria musical, baseado mais na repetição do que é vendável do que na criatividade da produção. Nesse contexto, o artista produzirá não por constrangimentos e expectativas exteriores a si próprio, mas pelo prazer que essa atividade lhe oferece. Sendo assim, a produção da música será um fim e um prazer em si mesma, anunciando uma futura utopia: “trouver son bonheur à faire plaisir.”¹⁶ (ATTALI, 2007, p.14).

A prática de compor músicas, segundo Jacques Attali (2007), será generalizada entre as pessoas como uma nova forma de expressão social, mais do que vender ou comprar, as pessoas sentirão prazer em tocar, criar e partilhar músicas, a composição tenderá a se tornar uma experiência coletiva¹⁷. Com o resultado do surgimento das novas tecnologias e instrumentos, a sociedade passará de uma economia política da escassez a uma economia política da abundância. O ser humano vai trabalhar não para obter necessariamente seu rendimento, mas para expandir a máxima potencialidade de sua energia criativa, deixando para as máquinas a obrigatoriedade das tarefas repetitivas e desumanizantes da produção. Sobre essa questão, Herbert Marcuse (1968) preconizava que a cultura estética pressupõe uma revolução total no modo de percepção e sentimento, e que tal evolução só se tornaria possível se a civilização conseguisse atingir a mais alta maturidade física e intelectual. Liberado da pressão e dos desempenhos danosos que a luta para “ganhar a vida” necessariamente obriga o

¹⁶ Encontrar sua felicidade naquilo que lhe dá prazer. (tradução nossa).

¹⁷ No trabalho de intervenção com as crianças da comunidade da Mangueira, na Oficina de Composição Musical, veremos como a experiência coletiva de produção musical produziu novas formas de comunicação e expressão social.

sujeito, este recuperaria a liberdade de ser o que deve ser, seria a própria liberdade na manifestação do seu ser, a utopia que sonhavam os surrealistas.

Ao alcançar essa maturidade plena, o sujeito também liberaria seu impulso lúdico no livre jogo da imaginação, projetando as potencialidades do seu ser total. A salvação da cultura envolveria a abolição dos controles repressivos que a civilização impôs à sensualidade, à imaginação, à fantasia e à dimensão artística. Em uma civilização verdadeiramente livre, todas as leis serão promulgadas pelos próprios indivíduos, “dar liberdade pela liberdade é a lei universal do estado estético.” (MARCUSE, 1968, p. 170). A música, nesse aspecto, parece anunciar no presente a possibilidade de liberação da dimensão estética imaginativa do ser humano e quem sabe também no futuro a possibilidade deste atingir a plenitude de sua maturidade física, emocional e intelectual. Ao menos, ela já está iniciando certa revolução, contínua e progressiva, independentemente dos mercados tradicionais capitalistas, promovendo outras formas dos indivíduos se relacionarem.

Ao refletir sobre a possibilidade da civilização passar de uma economia política da escassez para uma economia política da abundância, Anthony Giddens (1991) propõe um modelo de realismo utópico para a pós-modernidade, considerando tanto as implicações positivas como as negativas, que o futuro poderá conceber. Ele postula que na modernidade a autorrealização torna-se fundamental para a autoidentidade do sujeito, e que por isso mesmo coordenar os benefícios individuais com o da organização planetária deve ser o foco da preocupação e a meta a ser alcançada pelas nações. As conexões globais de diversos tipos serão a própria condição das formas de autorrealização, inclusive aquelas que objetivam minimizar os riscos sociais, que ele denomina de riscos de alta consequência. Os movimentos sociais (trabalhistas, pacifistas, ecológicos e culturais) fornecem as referências para potenciais futuros, que juntamente com a força da opinião pública, das políticas, das corporações de negócios e dos governos nacionais e internacionais, são fundamentais para a realização de reformas básicas. Qual utopia poderemos estabelecer na pós-modernidade?

Giddens (1991) ressalta justamente a necessidade de criar um sistema de pós-escassez, coordenado mundialmente, em que os bens principais da vida já não seriam mais escassos, em que os critérios do mercado funcionariam apenas como dispositivos de sinalização na manutenção do equilíbrio econômico, ao invés de serem instrumentos de privação em larga escala. Mas em um mundo caracterizado por tamanha desigualdade entre estados e regiões, pode mesmo o sistema de pós-escassez ser uma noção significativa? “Que alternativa está aí para um mundo que não segue um caminho de autodestruição?” (GIDDENS, 1991, p. 164). Uma ordem de pós-escassez envolveria alterações significativas nos modos de vida social, e

as expectativas de crescimento contínuo teriam que ser modificadas, juntamente com uma justa redistribuição da riqueza global. Jacques Attali (2001) ressalta que é fácil imaginar o que seria necessário fazer para evitar o pior para a sociedade: colocar as ciências e a tecnologia a serviço da justiça, aproveitando o máximo de seus benefícios para suprimir globalmente a pobreza, compartilhar riquezas, romper os sistemas hierárquicos, reformular a democracia e etc. Ele propõe que no máximo em meados do século XXI, uma revolução provavelmente varrerá o atual modelo de desenvolvimento da sociedade, e também questiona sobre a possibilidade de existir um modelo de sistema pós-capitalista, o que ele denomina de “capitalismo cultural, capitalismo de rede” em que a demanda e a oferta não se basearão mais nos meios do “ter”, mas nos meios do “pertencer”. Para que isso seja possível, será necessário escolher, no entanto, uma utopia.

Se a arte em sua natureza possui um caráter revolucionário, resgatar a dimensão estética do ser humano no século XXI será fundamental em um mundo em constante dinamismo e transformação. Novos desafios são apresentados juntamente com a necessidade de se pensar criativamente as possíveis soluções, capazes de revolucionar os modos de percepção vigentes e obsoletos da sociedade. Isso implicará em um potencial humano mais elaborado, em modos de subjetivação que não se restrinjam às formas repetitivas e estereotipadas do pensamento e das ações. A dimensão estética é capaz de conferir ao ser humano a sensibilidade na avaliação mais ampla das situações, não está pautada unicamente na consciência moral dos valores, mas na percepção ética do contexto social das experiências. É fundamental trazer para uma sociedade ainda estruturada nos valores neoliberais da razão instrumental a dimensão do sensível, dando passagem às diferentes formas de expressão. É nisso também que consiste a natureza da arte, proporcionar livre passagem à vida, essa é sua característica marcante.

Em uma sociedade livre, a arte seria uma forma dos indivíduos expressarem essa liberdade. No século XXI a utopia escolhida poderá ser a da arte, que se relaciona também com a liberdade e a fraternidade. Na dimensão da arte, a música poderá ser um instrumento verdadeiramente revolucionário e reconciliador, capaz de permitir aos indivíduos o reconhecimento de suas sensações, capaz também de suscitar uma memória particular e/ou coletiva, conferindo um sentido às suas vidas e acompanhando suas histórias e transformações.

No contexto da intervenção apostamos, em especial, na expressão criativa musical como um instrumento potente capaz de fazer ouvir as vozes dos jovens da comunidade da Mangueira, dando passagem à produção de suas vidas enquanto obra de arte. Apostamos em

uma utopia que não se projeta na construção de uma comunidade melhor num futuro distante, mas em uma utopia de qualidade criativa de vida, construída no presente da micropolítica das relações. Costa, J (1995) menciona que Foucault, respondendo a um entrevistador sobre qual seria a solução para uma sociedade mais justa, teria respondido que devemos começar por reinventar o futuro mergulhando em um presente mais criativo, deixando cair a Disneylândia e pensando na utopia estética-revolucionária como proposta por Marcuse.

CAPÍTULO III - ESTRATÉGIA SENSÍVEL

3.1 – O Brincar, a Clínica e a Expressão Criativa

Ao falar sobre a experiência lúdica e a importância do brincar no desenvolvimento emocional da criança, Winnicott inicia o texto “O Brincar” (1975) propondo uma nova formulação sobre o tema no campo psicanalítico, assim como no estudo sobre a criatividade, propõe que o brincar seja estudado como um tema em si mesmo, complementar ao conceito de sublimação do instinto. “Estendo-me no sentido de um novo enunciado do brincar: isso me interessa quando pareço constatar na literatura psicanalítica a ausência de um enunciado útil sobre o tema da brincadeira.” (p. 61). Antes de seu enunciado e considerações sobre o brincar, este era utilizado, na clínica psicanalítica, como um dispositivo de acesso ao mundo interior da criança, funcionando como suporte para o tratamento. Dessa forma, o analista participava mais como espectador, evitando entrar no jogo da brincadeira, como se esse ato fosse transgressor da neutralidade exigida dentro do contexto analítico.

No novo enunciado, Winnicott (1975) propõe que o brincar seja o fio condutor de todo o tratamento, como uma espécie de trilha que se vai abrindo no decorrer da atividade, um brincar que se aplica não só as crianças, mas também nas análises dos adultos, quando se manifesta, por exemplo, nas escolhas das palavras, nas inflexões de voz, no senso de humor etc. Nesse aspecto, o brincar é considerado de grande importância e não só como elemento clínico secundário, menos um instrumento de desvelamento do que de produção de subjetividade. Um brincar que é tomado como potência por si mesmo, importante tanto na clínica como na vida.

Winnicott (1975) relata que o significado do brincar adquiriu para ele um novo colorido a partir de seus estudos sobre os fenômenos transicionais, abrangendo os seus sutis desenvolvimentos, desde o emprego primitivo de um objeto aos estágios supremos da capacidade de um ser humano para a experiência cultural. Para a compreensão desse fenômeno, como vimos no subtítulo anterior, o nascimento do *self* é fruto de um processo gradual de separação que ocorre entre o bebê e a mãe, ou entre o eu e o não eu. Essa separação só é possível quando a **mãe é suficientemente boa**, ou seja, capaz de se identificar com as necessidades do bebê a ponto de apresentar o seio no momento em que ele está pronto

para criá-lo, propiciando-o a ilusão de onipotência, a ilusão de que é capaz de **fazer aparecer algo**, isto é, de que existe uma realidade externa correspondente à sua própria capacidade de criar. Este é o estágio caracterizado por Winnicott (1975) como o de **dependência absoluta** aos cuidados maternos. Com o passar do tempo, ao se voltar para outros interesses, a mãe vai gradualmente falhando na tarefa de atender às necessidades do bebê num específico momento, passando a atendê-las somente depois de algum tempo. A introdução da ausência materna, quando bem dosada, vai permitindo a adaptação do infante à realidade e, conseqüentemente, a diferenciação eu/não eu. Nesse processo de separação, entra em cena o objeto transicional. Para reparar a perda da onipotência e para que a falta materna não se determine como tal, algo é encontrado e criado pela criança. Esse algo pode ser um ursinho, a ponta de um cobertor, o som de uma música etc.

Winnicott (1975) se refere não tanto ao objeto em si, mas ao **uso** que o bebê faz do objeto, pois “para usar um objeto, o bebê precisa ter desenvolvido a capacidade de usar objetos. Isso faz parte da mudança para o princípio de realidade.” (p. 125). Do relacionamento com o objeto, o bebê agora é capaz de usá-lo e isso faz parte de um progressivo reconhecimento objetivo da realidade, quando o lactente tem a experiência de desilusão porque algo está fora do seu controle onipotente dos objetos¹⁸. Esse é o estágio de **dependência relativa** e é intermediado pelos fenômenos transicionais que simbolizam o elo entre o bebê e a mãe. Dessa forma, não há exatamente uma separação, e sim a vivência de uma ameaça de separação, provocada pelo não atendimento das necessidades infantis. O objeto transicional, nesse caso, permite à criança suportar essa ameaça, constituindo-se em uma defesa contra a ansiedade, restabelecendo a continuidade da experiência do bebê. Pode ser concebido como um veículo, um efeito de passagem, que possibilita a transição da ilusão à desilusão e posteriormente à reilusão, que caracterizará o processo de constituição do sujeito, e que estará presente por toda a sua vida. Uma vez que esse processo tenha se estabelecido, o desenvolvimento da criança encontra-se no estágio denominado de **rumo à independência**, momento do desenvolvimento que jamais se completa enquanto tal, e no qual a criança já é capaz de reconhecer a realidade como externa.

Winnicott (1975) localiza os fenômenos transicionais numa terceira área de experimentação, que ele considera intermediária, designada como **espaço potencial**. Esse

¹⁸ Winnicott (1975) denomina que nesta fase de estágio do uso do objeto está envolvida a capacidade do bebê destruir o objeto e a sobrevivência deste aos seus ataques agressivos. Segundo Winnicott (1975) “Nesse ponto de desenvolvimento que examinamos aqui o sujeito está criando o objeto no sentido de descobrir sua externalidade, e há que acrescentar que essa experiência depende da capacidade do objeto de sobreviver.” (1975, p.127). Sobre esse aspecto, ver mais em: WINNICOTT, D. W. O Uso do Objeto. In: _____. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975.

espaço se dá entre a mãe e o bebê através dos objetos transicionais, e é nele que se localiza a brincadeira e a experiência cultural. Nesse espaço, o brincar tem um lugar e um tempo determinado, que não compreende o espaço de dentro nem tampouco o de fora, ou seja, não é uma questão de realidade psíquica interna, nem tampouco de realidade externa.

Sobre essa questão, Bezerra (2007) ressalta:

A formulação desta terceira área da experiência subverte a tradicional distinção entre realidade psíquica e realidade material que situa a subjetividade e objetividade em campos opostos. Essa área, que Winnicott chama de espaço potencial, se apresenta como um campo onde o aparecimento dos objetos transicionais (nem exatamente internos, nem externos) precede e abre caminhos para os processos de simbolização e representação do mundo e possibilita a emergência da discriminação entre eu e não eu, inaugurando uma nova fase no desenvolvimento da criança: a superação da dependência absoluta inicial e da experiência puramente subjetiva e o surgimento dos primeiros movimentos em direção à independência e ao reconhecimento da realidade externa. O ponto central a destacar nesta formulação é a construção de uma nova paisagem, na qual o mundo subjetivo e o mundo objetivo aparecem discriminados pela primeira vez, mediados por um campo entre o “subjetivamente concebido” e o “objetivamente percebido”, onde se situará progressivamente o brincar infantil, o uso da linguagem e todas as criações que constituem a vida na cultura. (p. 42).

Nessa terceira área de experimentação, os fenômenos transicionais possibilitam a experiência de contato com os objetos do mundo externo e com os outros eus, promovendo a constituição processual da subjetividade. Inicia-se um processo contínuo de enriquecimento recíproco do mundo interno e da realidade externa e o *self* se realiza na ação criativa. O espaço potencial é um campo de experimentação onde a apropriação dos objetos que a realidade externa oferece e a vivência da realidade subjetiva interior, podem acontecer sem ter que se estabelecer em qualquer desses domínios. É um lugar virtual ocupado pelo brincar criativo, que se expande das brincadeiras da infância à vida cultural. É no **entre** o subjetivamente concebido e o objetivamente percebido que a brincadeira se instala e com ela o gesto criativo se desdobra em possíveis criações culturais. Nesse sentido, o espaço potencial habita o paradoxo que se constitui nesse **entre**, nessa ambiguidade e seu caráter transitivo. Não se trata, porém, de resolver, mas de aceitar e tolerar esse paradoxo, que é justamente a simultânea separação e continuidade existente entre o sujeito e o mundo.

A extensão do espaço potencial varia de acordo com a soma das experiências culturais e criativas do sujeito, e sua existência é a base para uma vida criativa, não submissa, sentida como digna de ser vivida. No contexto clínico, Winnicott (1975) ressalta que é fundamental analisar e ampliar na vida do paciente a extensão desse espaço. É nele que a linha da continuidade do ser permite a existência de intervalos favoráveis às experiências de não-integração da subjetividade, tais experiências envolvem todo o contexto da brincadeira e a expressão criativa. É nesse espaço que o sujeito é capaz de transitar por universos sensíveis de

expressão da potência da vida. Por isso, nesse sentido, Winnicott (1975) afirma que não é o material da brincadeira que na psicanálise é revelador e conduz ao crescimento e à saúde, mas exatamente, o contrário, a brincadeira é que é terapêutica, própria da saúde e da expressão criativa, é a ação do brincar que conduz a comunicação criadora com o mundo, podendo ser uma forma de comunicação na psicanálise.

Suely Rolnik (2008), ao analisar a proposta terapêutica denominada “Estruturação do Self” criada em 1976 pela artista plástica Lygia Clark, em seu artigo: “Uma terapêutica para tempos desprovidos de poesia”, aborda a criação como “um impulso que responde à necessidade de inventar uma forma de expressão para aquilo que o corpo escuta da realidade enquanto campo de forças.” (p. 5). Segundo Rolnik (2008), incorporando-se ao corpo como sensações, tais forças acabam por pressioná-lo para que as exteriorize. Sendo assim, as formas criadas, sejam elas da natureza que for, verbais, musicais, poéticas, gestuais, plásticas etc. são as micropercepções produzidas pela “escuta” deste corpo ao campo intensivo da realidade, interferindo estas, no entorno, na medida em que apontam novos “possíveis” insuspeitáveis, produzindo acontecimentos, mudanças de paisagens e criações culturais. Porém, para chegar a essa possibilidade de criação, é preciso conectar-se ao mundo através de dois regimes distintos, díspares e irreduzíveis de exercício do sensível: a microsensorialidade, o mundo enquanto diagrama de forças e fluxos intensivos, e a macrosensorialidade, o mundo enquanto cartografia de formas. É da tensão deste paradoxo entre micro e macrosensorialidade que se dá o impulso à potência criadora e é preciso habitar nesse paradoxo para que a criação aconteça. Rolnik (2008) menciona que tal como para Winnicott, para a artista Lygia Clark, a “verdadeira saúde” corresponderia à vitalidade deste processo. Como já mencionamos, a principal característica do espaço potencial, tal como concebido por Winnicott (1975), é o paradoxo encontrado na terceira área intermediária de experimentação que procura dar conta da simultânea separação e continuidade existente entre o sujeito e o mundo. Ele permite à experiência da subjetividade o movimento contínuo de oscilação e trânsito por estados que compreendem vida interior e vida compartilhada, comunhão e isolamento, comunicação e silêncio, união e separação, fluxos e formas. Habitar o paradoxo existente nesse espaço é se lançar no fluxo existente entre micro e macrosensorialidade, criando e recriando outros modos possíveis de experimentar a realidade, compondo novas cartografias visíveis (ainda que provisórias). É próprio do brincar, habitar o paradoxo desses estados vividos, intensamente vividos, pois Winnicott (1975) se refere ao brincar como “experiência viva”, uma experiência criativa na continuidade espaço-tempo intensamente real. É por isso que para o autor o brincar e o estabelecimento progressivo do espaço potencial representam uma conquista no

desenvolvimento emocional de todo bebê, uma zona neutra em que o paradoxo está justamente em seu caráter transicional que compreende ao mesmo tempo um lugar de repouso e tensão; um lugar que se experimenta estados de razão e desrazão, vivências de não-integração da subjetividade.

No trabalho com os jovens da comunidade da Mangueira, vimos que a criação de um território coletivo foi fundamental para pôr em curso acontecimentos que foram engendrando novos territórios de criação. O brincar compartilhado em grupo esteve presente em todos os momentos como um fio condutor da intervenção e foi fundamental para propiciar o surgimento de um espaço potencial de invenção de novos modos de relação. Modos de relação descentrados e abertos à experimentação mútua compartilhada. Nesse espaço, o *non sense* e o absurdo puderam ser acolhidos nessa dimensão cuidadosa através do riso, das brincadeiras e das tensões produzidas no encontro com as diferenças. Gestos, ideias, palavras, ritmos e sonoridades foram experimentados em movimentos de territorialização e desterritorialização, dando passagem a desejos agenciados através dos encontros. A reterritorialização, essa tentativa de recomposição de um território em processo desterritorializante, consistiu na obra coletivamente criada, em cada canção pronta e coletivamente gestada. O espaço de liberdade criado para a experimentação permitiu às crianças a expressão de gestos espontâneos que iam se articulando com palavras e movimentos lúdicos de invenção. Para ilustrar essa discussão, segue abaixo um relato de experiência pinçado de um pequeno trecho do diário de campo. Trata-se de um estágio mais avançado do trabalho em grupo, momento em que já se estabeleceu um processo fundamental de confiança mútua entre os membros e o pesquisador-terapeuta.

Data: 12/12/07

Cheguei ao Centro Cultural Cartola mais cedo e fiquei conversando com as mães. Juraci estava toda contente e me mostrou na sacola em cima de uns panos, um filhote de passarinho branquinho com tirinhas pretas, muito, muito lindo. Ela disse que as crianças no morro encontraram e foram levar para ela cuidar. O passarinho piava bastante. Felipe e as outras crianças ficavam em volta achando uma graça. O passarinho subia no ombro de Juraci e ela o alimentava com pão molhado. Disse que esse tipo de passarinho é chamado de lavadeira. Depois fomos para a salinha ensaiar as músicas, as crianças estavam tranquilas, interagindo bem entre si, e o clima estava ótimo. No final da segunda música aconteceu algo bem legal. Felipe fez, com aquele jeito brincalhão, um movimento expressivo com o rosto, arregalando os olhos, fazendo um bico com a boca que ele chamou de “bico de passarinho”, todos caíram na gargalhada e logo imediatamente, ele trocou um trecho da música por outro trecho novo, inventado na hora, convidando as crianças a também imaginarem outras ideias. A música diz no final:

*Vou depressa, vou correndo,
Para ver o meu amor
Ele mora muito longe
Até de avião eu vou, eu vou*

Até de avião eu vou

Então, ele cantava: ...até de trem bala eu vou, eu vou, até de charrete eu vou, eu vou... As crianças surpresas riram e começaram a brincar: ...até de cavalo eu vou, eu vou, ...até mesmo a pé eu vou, eu vou,... até de navio eu vou, eu vou, ...até de motoca eu vou...

Foi muito legal, as crianças sorriam, brincavam de criar, inventar ideias num clima bastante lúdico.

É interessante perceber que o contato das crianças com a novidade do passarinho, no contexto da instituição, já deflagrava um clima lúdico e estético de comunicação. Quando começamos a oficina, estávamos todos afetados pela presença imprevisível daquele bichinho, como se ele suscitasse em nós um devir¹⁹-pássaro-brincante que se fez presente na canção. O espaço potencial criado pelas crianças ao brincar, permitiu a espontaneidade de gestos que inauguraram novas cartografias captando as forças engendradas no invisível da experiência cotidiana com a comunidade. Momento lúdico em que novos gestos são ousados e experimentados, suscitando surpresas e devires-outros que se fazem presentes pelas formas criadas. Momentos de desterritorialização e reterritorialização com a chegada de ideias imprevisíveis.

É na ação do brincar, segundo Winnicott (1975), que o gesto espontâneo se faz presente como um movimento criativo da criança em direção ao mundo, que é paradoxalmente, menos uma descoberta do que criação. Nesse viés, o mundo não é apenas descoberto pela criança, mas antes criado através do gesto que se expressa a partir da tradição. O brincar é inseparável da espontaneidade, entendida aqui não como uma condição natural, ou seja, dada previamente, mas como expressão que vai ganhando consistência à medida em que o gesto é experimentado e aceito como ação singular. É fundamental a criação de um ambiente acolhedor, capaz de não inibir a emergência do gesto espontâneo, dando a condição necessária para que a confiança se estabeleça. A experiência lúdica do grupo relatada acima, só foi possível em um momento em que a criação conjunta de um “ambiente suficientemente bom”, no decorrer do trabalho, já havia se estabelecido, o que não foi, a princípio, algo fácil e rápido de ser alcançado, mas um processo gradual de encontros diferenciados, pautados na

¹⁹ Segundo Zourabichvili (2004), no Vocabulário de Deleuze: “Devir é o conteúdo próprio do desejo (máquinas desejantes ou agenciamentos): desejar é passar por devires. Deleuze e Guattari enunciam isso no *Anti-Edipo*, mas só fazem disso um conceito específico a partir de *Kafka*. Acima de tudo, devir não é uma generalidade, não há devir em geral: não se poderia reduzir esse conceito, instrumento de uma clínica fina da existência concreta e sempre singular, à apreensão extática do mundo em seu universal escoamento maravilha filosoficamente oca. [...] Em segundo lugar, devir é uma realidade: os devires, longe de se assemelharem ao sonho ou ao imaginário, são a própria consistência do real. Convém, para compreendê-lo bem, considerar sua lógica: todo devir forma um ‘bloco’, em outras palavras, o encontro ou a relação de dois termos heterogêneos que se ‘desterritorializam’. Mutuamente. Não se abandona o que se é para devir outra coisa (imitação, identificação), mas uma outra forma de viver e de sentir assombra ou se envolve na nossa e a faz fugir”. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 21).

ética sensível do cuidado. Uma vez, esse espaço potencial estabelecido, e permanentemente construído, o surgimento de gestos criativos no grupo tornou-se frequente, inaugurando ideias, versos, sonoridades e diferentes modos de relação na escuta à alteridade.

Winnicott (2000) menciona o brincar como uma experiência, e a experiência, para o autor, é um tráfegar constante na ilusão, uma procura contínua de interação entre a criatividade e aquilo que o mundo tem a oferecer, uma conquista da maturidade do ego, a qual o ambiente proporciona o ingrediente essencial. Não é alcançada sempre, há pacientes que não possuem a habilidade para brincar e sentir as experiências como reais. Nesse caso, o objetivo é fazer com que o paciente possa brincar e alcançar a possibilidade de ter uma experiência significativa, ou seja, criativa. Uma psicoterapia consistente pode ser realizada tendo como base a ação do brincar, sem ter que, necessariamente, recorrer a um trabalho interpretativo. Para Winnicott (1975) o momento significativo da psicoterapia “é aquele em que a criança se surpreende a si mesma, e não no momento de minha arguta interpretação” (p. 75.). Ao surpreender-se a si mesma, a criança constrói o mundo a partir de um movimento em direção ao reconhecimento da realidade e de sua capacidade de transformação. O gesto ativo, criativo, ocupa tempo e espaço reais na experiência, não se submetendo a um único padrão de subjetivação. Um trabalho de intervenção, que tenha como base a expressão do sensível, deve propiciar o surgimento dessa terceira área intermediária de experimentação, a emergência de um espaço potencial para brincar e criar em um tempo efetivamente redescoberto pela experiência compartilhada.

3.2 – O *Holding* e o Cuidado de Si e do Outro na Expressão Criativa

Foi Winnicott (2000) que chamou a dimensão do cuidado inicial da vida do bebê de *holding*, que quer dizer “segurar”, “sustentar”. O *holding* está associado à integração psicossomática e é experimentado inicialmente na forma cuidadosa e confiável como o bebê é sustentado pela mãe. Segundo o autor, “grande parte do cuidado físico dedicado à criança – segurá-la, banhá-la, alimentá-la, e assim por diante – destina-se a facilitar a obtenção, pela criança, de um *psique-soma* que viva e trabalhe em harmonia consigo mesmo.” (WINNICOTT, 1999a, p.12).

No trabalho de intervenção com os jovens da comunidade da Mangueira, uma progressiva aproximação se fez com o contexto social da instituição e da comunidade no decorrer do projeto. De início, o estabelecimento da confiança no vínculo com a referida instituição e a comunidade tornou-se uma condição fundamental para que o trabalho pudesse ocorrer por um viés criativo e não disciplinador. Como já mencionei no Capítulo I, a realização do trabalho não foi algo assim tão fácil, como eu poderia supor através de trabalhos já realizados em outras instituições. Isso porque, ao adentrar em uma comunidade com um determinado contexto e realidade social diverso do meu, deparei-me com dificuldades singulares a esse contexto. Antes do trabalho de intervenção, ainda nas primeiras observações da instituição e do grupo a ser trabalhado, a sensação inicial era a de ser uma pessoa estrangeira em uma terra estranha, estrangeira para a instituição, a comunidade e as crianças. Essa sensação pude depois confirmar através do seguinte comentário de uma das funcionárias: “imagino como foi a sua chegada aqui, o impacto que você causou com a sua figura diferente, seu contexto social diferente...”. Sim, pensei, minha realidade burguesa. Por mais que eu tenha sempre me interessado por movimentos sociais, e meu ímpeto de realização pessoal e profissional tenha se tornado a participação efetiva em um coletivo social, minha realidade certamente é muito diferente da realidade das crianças da comunidade da Mangueira, e esse fato foi de imediato sentido como um estranhamento, que me permitiu inicialmente uma aproximação cuidadosa.

Quando iniciei a intervenção, através da experiência em outros trabalhos, tinha uma estratégia para chamar a atenção para a atividade, que consistia em uma gesticulação teatral, à moda dos contadores de histórias, convidando as crianças para uma participação criativa. Tal estratégia não funcionou por muito tempo. O primeiro dia de intervenção foi uma experiência muito desafiante, porque as crianças não corresponderam com o interesse e a atenção que eu estava esperando para o desenvolvimento do trabalho. A extrema agitação e atividade delas tomaram conta da programação. Percebi então porque que a questão da disciplina era o foco da atenção de outros professores nas oficinas. Tive que pensar em estratégias para a intervenção que fossem sensíveis à expressão de toda a movimentação dos jovens, fazendo do caos uma possibilidade criativa de comunicação. Não se tratou de ganhar a confiança das crianças através da imposição de um controle disciplinar, ou de um conjunto de regras a ser seguido, o desafio foi exatamente o de permitir certa indisciplina, como um movimento necessário à criação de um espaço de escuta às diferenças produzidas. Sobre essa questão, analisaremos detalhadamente mais adiante.

Outra dificuldade que se apresentou, também já mencionada no Capítulo I, se refere à regularidade das oficinas, mais especificamente no período inicial, devido a vários atravessamentos na instituição. Frequentemente aconteciam mudanças nos horários de outros eventos, que comprometiam o horário das minhas atividades. Tive que negociar com os professores e mudar o meu dia de intervenção algumas vezes.

Levando-se em conta outros empecilhos surgidos no decorrer dos trabalhos, o estabelecimento da confiança se deu com os ajustes que foram se fazendo gradualmente dentro e fora do contexto institucional. Tais ajustes se deram também nos primeiros momentos de estabelecimento do *holding* e acolhimento, na escuta não só do grupo em atividade, mas dos vínculos afetivos atravessados nas relações com os jovens da comunidade. Para isso foi fundamental que o tempo disponível para a realização do trabalho não se restringisse unicamente ao horário da oficina de intervenção. Chegar mais cedo ou ficar até mais tarde permitiu o encontro com as mães que levavam seus filhos para as oficinas e com as pessoas que trabalhavam e frequentavam o espaço institucional. Fez parte imprescindível desse trabalho, uma escuta atenciosa a essas pessoas em suas angústias e expectativas.

O ambiente da comunidade se apresentou vivido muitas vezes com um sentimento de medo e insegurança social, em função do clima de violência e vulnerabilidade a que estão expostos, intensificado pelos constantes embates de policiais e traficantes no local. A escuta, porém, não teve um caráter assistencial no sentido de atender a uma demanda de soluções dos conflitos. Não se tratou de “resolver” os problemas vividos através de interpretações ou aconselhamentos psicológicos, pois tal procedimento, além de não fazer parte de nossos objetivos, apenas reforçaria através de um “saber do especialista”, a dependência e a passividade diante das dificuldades encontradas, não permitindo o surgimento de estratégias inéditas para lidar com um cotidiano imprevisível. A possibilidade de se criar um ambiente de *holding*, de acolhimento, através da confiança estabelecida, nos pareceu mais adequada para por em curso processos criativos que pudessem fazer algum sentido para as experiências vividas no cotidiano da comunidade.

No início da vida, como já abordamos, o recém-nascido encontra-se no estado de não integração, a presença de um ambiente cuidadoso facilita a preservação da linha da continuidade do ser. Segundo Figueiredo (2007), não nos sentimos existir, não alcançamos um senso de realidade se alguma continuidade não estiver sendo oferecida e experimentada. De início, em um nível mais concreto, trata-se de uma continuidade somato-psíquica, porém, no decorrer de nossa existência outras dimensões de continuidade são envolvidas como, por exemplo, as referências identitárias e simbólicas, tornando-se decisivas. Conforme o autor, a

dimensão do cuidado experimentado no *holding* é transubjetiva, porque esse outro que se apresenta é um que envolve o ambiente (social e físico) ou um objeto que desempenha as funções de acolher, hospedar, agasalhar e alimentar. No início ele nem precisa ser reconhecido como aquele que se diferencia, mas no decorrer de toda a nossa existência só nos sentimos bem se pudermos contar com algo ou alguém capaz de exercer as tarefas transubjetivas do cuidado, mesmo que já tenhamos reconhecido que há uma separação e diferenciação entre nós e esse outro.

De acordo com Figueiredo:

Diante dos percalços da vida – das necessidades e desejos e das relações com os outros – a continuidade não está assegurada e precisa ir sendo construída e reconstruída a cada passo, tarefa do agente de cuidados que dá *sustentação*: ele, para usar uma linguagem coloquial, “segura a barra”. Frequentemente, são famílias, grupos e instituições os objetos mais aptos a oferecer *holding* ao longo da vida, principalmente quando o que está em jogo é a continuidade na posição simbólica do sujeito no mundo; mas indivíduos isolados podem se tornar agentes de *holding* muito eficazes. É o que se espera, por exemplo, de uma mãe suficientemente boa, embora mesmo ela costume a funcionar melhor se conta com o marido e com a família para lhe dar lastro e suporte; ela mesma precisa de referências simbólicas para oferecer seu braço ao bebê, um que seja seguro, mas não o esmague. Nesta medida, mesmo sendo um indivíduo isolado quem oferece o *holding* mais básico e primitivo, este indivíduo – a mãe, por exemplo, funciona como uma instituição. (FIGUEIREDO, 2007, p. 17).

É nessa dimensão transubjetiva do cuidado, que o indivíduo em um estágio de dependência absoluta inicia seu desenvolvimento rumo ao estágio de independência e autonomia na vida, o que não quer dizer que essa independência será completa. Mesmo porque, no decorrer da vida, experiências desestabilizantes atravessam o ambiente vivido, não garantindo a experiência da continuidade, e são nesses momentos que entra em cena o agente de cuidados, para através de sua sustentação e atenção oferecidas, estimular no outro a confiança necessária para seguir no fluxo de sua existência, contornando criativamente os obstáculos que surgirem. Nesse sentido, a expressão criativa só poderá emergir da confiança estabelecida em uma relação de forças que mobilizam o afeto. Não é possível a emergência de processos criativos sem uma aposta no encontro afetivo. A falta de provisão ambiental, principalmente, no que tange aos afetos, inviabiliza a aquisição da confiança necessária para a exploração do mundo. Confiança capaz de sustentar as forças que fazem com que se tenha vontade de viver e perceber o mundo criativamente. Na Oficina de Composição Musical com os jovens da comunidade da Mangueira foi primordial uma aproximação afetiva e cuidadosa capaz de oferecer o *holding*, o acolhimento necessário para estabelecer os elos de confiança no grupo, e que sem os quais, não seria possível a realização de um trabalho criativo.

Questões de confiabilidade e cuidados, na linha de pensamento em que estamos seguindo, estão relacionadas diretamente com os modos de manifestação e expressão do ambiente. Segundo Winnicott (2000), existem dois tipos básicos de expressão do ambiente designados como: “ambiente não suficientemente bom”, que distorce o desenvolvimento do bebê, e “ambiente suficientemente bom”, que permite ao bebê alcançar progressivamente as satisfações, ansiedades e conflitos pertinentes a cada etapa do seu desenvolvimento. Para que o ambiente se configure como suficientemente bom, é preciso que o infante estabeleça nele uma relação de confiança que provém, como já mencionamos, dos cuidados iniciais dispensados pela mãe suficientemente boa, ou seja, pela figura materna em seu **estado de preocupação primária**, que se caracteriza pela disponibilidade da mãe para suprir as necessidades de cuidado do bebê. Quando o autor utiliza a expressão “mãe suficientemente boa”, é importante ressaltar que ele não está tomando como modelo a figura da mãe boazinha, que não estabelece limites e acolhe incondicionalmente com uma atitude “materna”, não está idealizando a figura materna como sendo aquela que não é capaz de falhar em sua função de cuidar, mas a um cuidado materno que permite que falhas ocorram em um nível suportável para o bebê, de maneira que a ambiência não seja demasiadamente persecutória ou intrusiva. Quando o ambiente se apresenta de maneira intrusiva, a linha da continuidade do ser é interrompida e o bebê experimenta estados de desintegração que constituem as vivências traumáticas.

Ressaltamos mais uma vez que quando nos referimos à expressão “cuidado materno”, não estamos falando, exclusivamente, da figura da mãe substancializada, mas de toda a dimensão transubjetiva do cuidado que envolve diretamente as relações com o meio ambiente. Na comunidade da Mangueira, em relação às condições de segurança econômica e social, não podemos dizer que o ambiente que lá predomina é “suficientemente bom”, mas também não podemos dizer que um ambiente suficientemente bom predomina nas grandes cidades. É certo que as crianças que moram na Mangueira estão muito mais expostas a situações de risco do que as pessoas que moram no “asfalto”, mas essas mesmas pessoas não estão protegidas da imprevisibilidade e insegurança social, que em uma determinada escala, vem alcançando progressivamente índices cada vez maiores nas grandes metrópoles.

Na cidade do Rio de Janeiro, a política de enfrentamento do atual governo estadual vem ocasionando constantes embates entre a polícia e os traficantes que se refugiam nas favelas da cidade. Aparentemente, não vemos nessa política uma estratégia que venha minimizar os efeitos desse enfrentamento que, infelizmente da forma como está organizado, não diminui em nada a insegurança e o terror sobre os moradores dessas comunidades, que

constantemente são atingidos pelas balas perdidas dos tiroteios. As crianças da comunidade da Mangueira se queixam desse ambiente de violência, demasiadamente intrusivo, e, em uma fase mais avançada do trabalho, conseguiram verbalizar: “eu não gosto de morar na Mangueira por causa da violência”. Gabriel, um menino de 12 anos, relatou:

as pessoas dizem que a gente se acostuma a viver nesse clima de violência, mas a gente não se acostuma não. Hoje saí de casa e me deparei novamente com um fuzil na minha cara. Era o pessoal do Bope subindo o morro para fazer uma operação. Eu não me acostumo com isso, eu quero um dia sair desse lugar, como é que alguém pode se acostumar a uma coisa dessas? (2008)

Podemos nos perguntar sobre qual é a subjetividade produzida na imprevisibilidade de um ambiente marcado pela violência. Winnicott (1990) afirma que quando um ambiente é demasiadamente intrusivo, as defesas organizadas contra o estado de desintegração, roubam uma pré-condição para o impulso criativo, impedindo, dessa forma, uma vida criativa. As crianças da comunidade reclamam de não poder brincar na porta de casa, pois a circulação constante de traficantes armados torna o local perigoso. A fantasia recorrente que se apresenta é de que alguma coisa ruim pode acontecer a qualquer momento. Fantasia respaldada, de fato, na realidade, pois o cotidiano vivido por elas é marcado por cenas e acontecimentos insuportáveis.

Em um ambiente de risco e imprevisibilidade, é necessário que o sujeito estabeleça elos de confiança em alguma coisa, pessoa ou objeto que lhe permita um sustentar de forças capazes de por em ação estratégias criativas para lidar com esse ambiente. Quando isso não é possível, a linha da continuidade do ser é interrompida, e com ela os estados de desintegração são vividos com extrema ansiedade e sofrimento, podendo desencadear sintomas diversos, que vão interferir no estado de saúde global do indivíduo. Segundo Winnicott (2000), a condição subjacente a mudanças súbitas de comportamento é, no geral, manifestação de ansiedade. Acontecimentos que provocam tamanha excitação, em que a criança não é capaz de lidar com eles. Muitas crianças depois de acontecimentos extremamente desestabilizadores apresentam mudanças de comportamento que podem deflagrar, entre outras manifestações, uma exagerada agitação. Algumas crianças da comunidade da Mangueira foram diagnosticadas clinicamente como hiperativas, suas mães relatam que elas não conseguem se concentrar em algo por muito tempo, apresentando baixo rendimento escolar. Sem entrar na complexidade contraditória que envolve esse diagnóstico, e o uso controverso de medicação, e sem pretender esgotar a complexidade desse problema e os multifatores que o atravessam para além da questão genética e individual, a nosso ver, uma parte dessa dificuldade de concentração é provocada pela sociedade contemporânea que produz um excesso de

informação em velocidade acelerada, e que segundo Kastrup (2004) provoca uma mudança constante do foco da atenção em função dos apelos midiáticos que se multiplicam permanentemente. No subtítulo seguinte, veremos mais detalhadamente esse aspecto que se relaciona também às práticas de aprendizagem. Em relação a outros fatores implicados nessa questão, nos perguntamos se essa dificuldade de concentração não seria desencadeada também pelo ambiente de extrema vulnerabilidade em que as crianças estão expostas na comunidade. Ambiente que exige delas um constante “estar ligado”, como o próprio *rap* composto por elas vem denunciar em um de seus versos:

*A vida tem limites
É melhor tomar cuidado
Se você não tá ligado
O perigo mora ao lado*

Em relação à necessidade de estabilidade e crença em um ambiente confiável para o desenvolvimento emocional e cognitivo saudável, Winnicott (1999b) relata sua experiência trabalhando durante a Segunda Guerra Mundial com crianças evacuadas de seus lares de origem. Milhares de crianças foram separadas de suas famílias durante o período da guerra e abrigadas em lares substitutos. A evacuação tinha como objetivo afastá-las das zonas de perigo, sujeitas a bombardeios aéreos. Muitos pais encontraram na evacuação a única alternativa para preservar a segurança dos filhos. De 1939 a 1946, Winnicott (1999b) foi indicado para ser o consultor psiquiátrico do Esquema de Evacuação do Condado de Oxford, na Inglaterra, e teve a possibilidade de trabalhar com crianças que necessitavam de providências especiais, porque não podiam ser instaladas em lares comuns. Eram crianças consideradas difíceis de serem alojadas em lares substitutos e havia casos de comportamento anti-social. Na maioria dos casos vinham de lares insatisfatórios, e precisavam de experiências de um lar primário que fossem satisfatórias. Por experiência de lar primário, entende-se a existência de um ambiente adequado às necessidades especiais da criança, sem o qual não podem ser estabelecidos os alicerces da saúde mental.

A ideia terapêutica central desse estabelecimento coordenado por Winnicott (1999b) era o de proporcionar nos alojamentos, a estabilidade de um ambiente confiável a essas crianças que sofreram privações. Foi através desse trabalho e experiência que Winnicott (1999b) ampliou sua teoria do desenvolvimento, considerando decisivo o fator ambiental. Suas observações nos abrigos reproduziram parte do material clínico enunciado por seus pacientes, a necessidade de construir uma crença no ambiente.

Para ilustrar as questões discutidas acima, sobre a necessidade do estabelecimento da confiança no ambiente, Pedro Salem (2007) relata a experiência do neurologista Oliver Sacks,

que descreveu em seu livro autobiográfico, *Tio Tungstênio*, o período de quatro dolorosos anos de sua infância vividos no início da Segunda Grande Guerra. Ele foi uma dessas crianças que participou do programa de evacuação da cidade de Londres em função dos frequentes bombardeios aéreos. Diferente de outras crianças que foram acolhidas em famílias de classe média ou em abrigos criados pelo governo no interior do país, Sacks passou a residir em uma escola da capital reconstruída de improviso no pequeno povoado de Braefield. Ele narra que o período de privação pelo qual passava junto a outras crianças, caracterizava-se não só pelo racionamento inerente aos tempos de guerra, mas pela crueldade dos castigos a que era submetido pelo diretor da instituição, somados a crueldade exercida pelas crianças mais velhas, que o atormentavam de maneira insuportável. Em meio a esse ambiente tão hostil, e intrusivo, Sacks desenvolvia estratégias psíquicas que o permitiam encontrar algum senso de estabilidade, não mais fornecido pelos sentimentos religiosos e pelo amor depositado em seus pais. A confiança neles havia sido também abalada por um sentimento de ter sido abandonado. Sacks descreve em seu livro sua necessidade de buscar algo em que pudesse crer.

Segundo Salem (2007):

Assim, além de reagir às frequentes agressões por meio da “desumanização, e da desrealização de nosso principal torturador”, o neurologista encontrou na ciência e nos números “um território de liberdade e amizade em meio à tirania e ao ódio”. A experiência de divisão e alienação pessoal crescentes era, segundo Sacks, paulatinamente compensada por seu interesse pela matemática. Para exercitar o jogo de sua “aritmética mental” não precisava de mais ninguém, e encontrava na brincadeira solitária aquilo que estava ausente de seu ambiente: “gostava dos números porque eram confiáveis, invariáveis, existiam inalteráveis em um mundo caótico. Havia nos números e na relação entre eles algo de absoluto, certo, inquestionável, isento de dúvidas”. (p. 167).

Muito embora, o ambiente da comunidade da Mangueira não seja a representação de um ambiente que se equipare ao de uma grande guerra mundial, em aproximação com a experiência relatada acima, pelo neurologista, as crianças da Mangueira vivem em um ambiente onde a confiança de poder sair livremente de suas casas, em segurança, está abalada. Se não é o caso de uma grande guerra, podemos pensar em uma “desastrosa guerrilha” travada na localidade, entre os traficantes e a polícia. Mesmo entre os traficantes há guerras por territórios, que abalam a segurança dos moradores. A própria instituição em que trabalhamos com as crianças não está totalmente imune a vulnerabilidade crescente na comunidade.

Em uma das oficinas, presenciei junto às crianças uma cena de agressão e violência, que colocou em risco a segurança de todos nós na instituição. Abaixo segue o relato da experiência extraído do diário de campo:

De repente ouvimos um barulho que parecia tiros, mas eram pedras que uns meninos estavam jogando lá do prédio do IBGE, o Chubi e seu Zé, um senhor de 92 anos, que tem o apelido de comandante, foram verificar o que estava acontecendo. Os rapazes continuaram a jogar pedras grandes perto de onde estávamos. Ficamos preocupadas e avisamos às crianças para não ficarem na parte descoberta do pátio. Seu Zé, que na juventude foi soldado da II Guerra, chamou a atenção dos jovens que atiravam as pedras, falando alto para eles irem embora dali. Eles continuaram um pouco mais. Marlene ficou nervosa e nós ficamos apreensivas. Fomos para a saleta coberta junto com outras crianças. Conversávamos sobre a violência no morro e ela me disse que tem sentido “muito, muito medo”. Falaram que iam avisar o “prefeito” (chefe do tráfico) do morro da Mangueira. Os rapazes que estavam jogando as pedras eram de outra comunidade, não eram da Mangueira.

Vivemos um momento de grande apreensão, e gritávamos para as crianças não circularem no pátio onde as pedras estavam sendo atiradas. Eram pedras enormes, que se atingissem a cabeça de alguma criança poderiam machucar gravemente. Ficamos todos nós, crianças, professores e mães, presos em uma salinha até a “guerrilha” acabar. Foi uma experiência muito estressante, estávamos todos ansiosos. Quando o tumulto passou, iniciei a oficina, e as crianças estavam muito agitadas, porém, nessa fase do trabalho já havíamos estabelecido um elo importante de confiança, e a oficina transcorreu normalmente com uma demonstração maior dos afetos, talvez pela necessidade do *holding* e acolhimento como uma forma de assegurar certa estabilidade emocional já conquistada no grupo.

Dada essa experiência, acreditamos que a oficina de intervenção representa um espaço seguro para as crianças brincarem e se expressarem livremente, dando forma aos seus desejos, medos e fantasias. Assim como Sacks descobriu na brincadeira com os números uma possibilidade de restabelecer seu senso de confiança, escapando de um ambiente hostil motivado por novos interesses, acreditamos que a expressão criativa na oficina com as crianças da Mangueira possa potencialmente funcionar como uma estratégia possível de oferecer pontos de inovações existenciais, que apontem alternativas significativas para viver em um ambiente comunitário atravessado por situações de risco que são cruciais.

O filme “Linha de Passe” (2008) dirigido por Walter Salles e Daniela Thomas toca nessas questões que estamos discutindo, sobre a confiança, o ambiente e a vulnerabilidade das periferias e guetos das grandes cidades. Conta a história de uma família pobre da periferia de São Paulo, composta por quatro irmãos que são criados apenas pela mãe que está grávida de um quinto filho. Segundo Salles, em uma entrevista concedida à Academia Brasileira de Cinema (2008) o filme foi inspirado em documentários sobre a realidade atual brasileira.

Muitas famílias são criadas sozinhas por mães corajosas que exercem também a função do pai, elas representam para o diretor “uma espécie de resistência moral e ética”, fato que quis retratar na história do filme. O filme mostra a importância das relações de confiança em que o cuidado mútuo expresso nessas relações é a condição *si ne qua non* para viver e sobreviver na dureza do dia a dia da capital paulista.

Segundo Daniela Thomas na mesma entrevista junto à Salles, concedida à Academia Brasileira de Cinema, a ideia do filme que tem como título “Linha de Passe” é o cerne de todo o projeto, isto é, “a ideia de você ter a quem olhar do seu lado, ter um irmão, ter a possibilidade de olhar para o lado e ter o apoio do outro. Linha de passe é essa bola que não pode cair.” (Academia Brasileira de Cinema, 2008, p.1). O filme emociona não por apresentar um enredo romântico com um final feliz ou dramático, mas justamente por retratar a realidade como ela é, a sobrevivência num cotidiano imprevisível da grande São Paulo onde as oportunidades de realização pessoal e profissional para os jovens das camadas populares são muito restritas, devido à dificuldade de empregos, baixos salários e facilidade de acesso ao envolvimento com a criminalidade. Para esses jovens um caminho marginal torna-se muito atraente, pois possibilita, ainda que ilusoriamente, e em meio a tantas impossibilidades, um pseudo-acesso às seduções do sistema.

O filme vai retratando, num intercalar de cenas, o movimento do cotidiano de cada irmão, que vai buscando nos acertos e tropeços, seus caminhos na vida e suas realizações. Já nas primeiras cenas aparecem os quatro irmãos juntos jogando “linha de passe”, procurando não deixar a bola cair, e por todo o filme esses jovens vão, através de suas decisões, que envolvem um discernimento moral e ético, não deixando a bola de suas existências cair em meio à dureza e dificuldades da vida. Brigam, xingam uns aos outros, e fazem as pazes como em qualquer família. A mãe se preocupa com eles, e também está procurando seu caminho na vida. Os filhos também se preocupam com a mãe, isso é visível na cena em que ela reclama que não tem em casa nenhum homem para resolver o problema de entupimento da pia, e depois ela percebe que o referido problema foi resolvido por algum deles. Não apenas a relação entre os irmãos e a mãe vai demonstrando a linha de passe e cuidados no decorrer do filme, mas também a comunicação da família com os outros personagens da história, como o técnico de futebol que estimula um dos irmãos a não deixar morrer o seu sonho de jogar profissionalmente, estimulando-o a continuar lutando pela possibilidade de ser contratado por um time profissional.

Através das escolhas, através dos cuidados, do olhar para o lado, algo vai sendo alcançado de singular por esses quatro jovens, um caminhar no fluxo da vida em sintonia com

o que vai surgindo de possibilidades criativas. O primeiro tem a fixação, tal como a mãe, pelo futebol, e encontra nessa atividade uma motivação para sentir-se vivo e real. O segundo é frentista, e procura na religião um alento que o ajude a enfrentar as dificuldades da vida, envolvendo-se dedicadamente nas atividades da igreja que frequentava, porém, pouco a pouco vai se sentindo dividido, quando começa a perceber os interesses duvidosos por parte do pastor da igreja, e ao fim do filme ele rompe com aquela estrutura, e segue seu caminho, possivelmente entendendo que sua fé independe da mesma. O terceiro é *motoboy* e tem um filho pequeno com uma jovem com quem mantém um relacionamento em aberto. No decorrer da história ele se vê a um passo de deixar a “bola cair” quando, pressionado pelas dificuldades, vislumbra no roubo uma possibilidade de resolver seus problemas. O que obviamente não acontece, pois após algumas empreitadas de sucesso tudo acaba dando errado, e ele se vê em um momento crucial que o obriga a refletir, e assim a bola é mantida, quiçá, por situações transubjetivas do cuidado, nas quais ele se insere e que o atravessam em suas decisões éticas e morais. O irmão mais novo é o mais esperto da turma, aprendendo com as lições diárias de um cotidiano difícil, quer saber quem é o seu pai e está à procura dessa resposta, identifica-se com um motorista de ônibus (seu pai era motorista) que o ensina de brincadeira a como dirigir um ônibus. Todos os dias ele viaja nessa linha de ônibus conhecendo todo o trajeto, brincando de dirigir, ou quem sabe, de “digerir” a sua própria história, e um dia, talvez movido por esse forte desejo do encontro com o pai, no final do filme ele, em sua inconsequência infantil, entra em um ônibus da garagem da viação, e sai surpreendentemente dirigindo pela cidade.

O filme termina em movimento, como só poderia ser a vida real de quem está no caminho. Não induz a um final feliz, mas a um final que nos fala de autonomia de vida, que pode ser gerida mesmo em condições tão precárias como a dessa família. Fala de possibilidades que, mesmo sendo mínimas, podem se apresentar quando existe um caminho que se faz no entre das relações, a apontar e apostar em devires que descortinam horizontes. É nisso que estamos apostando também em nosso trabalho de intervenção com os jovens da comunidade da Mangueira, esse não deixar a bola cair, essa produção de uma subjetividade aberta ao encontro com o outro em sua expressão singular, apontando devires que acenam para a potência de resistir. Como o técnico de futebol, do filme, que diz para o seu time antes de iniciar a partida: “aqui não existe o ‘fominha’, é importante passar a bola, futebol é arte coletiva”. Assim também pensamos o nosso trabalho, como uma arte coletiva. O cuidado com o outro, o respeito pelas diferenças e a realidade que ali se apresenta, o nascer de gestos, de olhares, de falas, de sons e ritmos diversos, abertos aos afectos e às intensidades que se

revelam. É um trabalho que se faz em criação conjunta de um contexto sensível que em contraponto com uma realidade tão restrita e difícil da comunidade, vai intercalando na vida desses jovens contracantos que relevam outros modos de se relacionarem, modos baseados na confiança de que podem fazer de suas vidas uma autêntica obra singular/coletiva.

Elegemos esse filme como uma demonstração clara do que descrevemos a respeito do *holding* e da importância da função do acolhimento e cuidado nas relações. Podemos, a todo o momento, dentro ou fora das instituições, e de variadas formas como pais, terapeutas, professores, colegas etc., sermos agentes do cuidado de si e do outro, evocando a passagem de gestos criativos no que há de potência e desejo a serem expressos. Pequenos gestos de cuidado que fazem a grande diferença, ao favorecerem a invenção e o fluxo da vida.

3.3 – Ensinar e Aprender, a Arte e o Viver

Uma das composições que surgiu na oficina de intervenção com os jovens da comunidade da Mangueira nasceu de uma conversa em que o grupo trazia relatos sobre suas dificuldades cotidianas com a escola. A introdução do assunto, já nesse momento de aprofundamento do trabalho, partiu das próprias crianças. Segue abaixo algumas de suas frases:

- Minha professora disse que se eu não fizer o trabalho vai me descontar 2 pontos.*
- Da escola, eu só queria uma coisa: que a Delfina (a professora) parasse de reclamar!*
- Eu queria que tivesse mais aulas de arte e um tempo de aula para debates.*
- A vida é toda certa, só a escola é toda errada.*

Um das crianças fez o seguinte versinho espontaneamente, e todos começaram a rir identificando-se com o verso:

*Estou com sono
Minha mãe me acordou
Não queria ir à escola
Minha mãe me obrigou.*

Foi a partir dessas frases e versos que surgiu a primeira estrofe da terceira música composta pelas crianças. Mencionamos essa estrofe na introdução, mas vale a pena relembra-la aqui nesse texto:

*A vida tem lições para todos os lados
Se você não sabe, é melhor ficar ligado.*

As crianças se queixam, como podemos observar acima, do distanciamento que a escola estabelece com os saberes práticos do seu dia a dia. A necessidade de um entrelaçamento maior da escola com a vida cotidiana e sua participação no contexto social e cultural em que elas estão imersas é patente. Existe a necessidade do diálogo, da conversa, da motivação no processo de aprendizagem e de experiências lúdicas proporcionadas pelas atividades artísticas. As crianças “sabem” (mesmo que esse saber seja difuso, não representável) que muito do seu aprendizado se faz com a vida e a troca de experiências diárias e não entendem como a escola pode formá-las e prepará-las para o futuro, se ela não consegue, de um modo geral, problematizar o presente, trazendo o conhecimento pela construção de ações participativas.

Isso é um problema que se apresenta, e nos leva a pensar que talvez as coisas mais importantes no aprendizado delas, enquanto caminhos de potência para torná-las cidadãs e artífices de sua própria história, não estão sendo ensinadas nas escolas. E se não aprendem na escola, onde é que vão aprender? Se a escola e o estado não cumprem com a responsabilidade de formá-las para uma cidadania e expressão ativa de seus potenciais, em quem recairá a responsabilidade? Será na família? Na comunidade? Certamente que elas têm a sua parte de responsabilidade, mas a escola não pode continuar se omitindo em assumir a sua parte, baseando-se em um modelo burguês de ensino-aprendizagem e reproduzindo os valores capitalísticos da subjetividade.

Segundo Abenhaim (2005),

Hoje, a maioria das escolas está muito distante do que pretendemos que ela seja; limita-se, quando muito, a transmitir um saber não se sabe bem a serviço de quem ou de quem está. Isso exclui, impossibilita, impede, elimina e destrói. Exclui todo aquele que não corresponde a um modelo previamente elaborado. Impossibilita o caminho junto a diversidade. Impede, em alguns, o desenvolvimento. Elimina muitas possibilidades de troca. Destrói os sonhos de muitos. Na maioria das escolas ainda temos o aluno que ouve, cala, decora e esquece. Vai à escola muito mais pela imposição social do que pelo que ela pode oferecer. (p.50).

Como vimos no Capítulo I, de acordo com Larrosa (2002), o que os pedagogos chamam de “aprendizagem significativa” ocorre muito mais no âmbito da informação e formação acelerada do que na dimensão da experiência que implica um saber produzido nas práticas coletivas. Segundo Guattari e Rolnik (2005) a tendência da sociedade atual é a homogeneização do capital, do trabalho, da informação em grandes categorias unificadoras e redutoras, que inviabilizam os processos de singularização. É desde a infância que se instaura a máquina de produção capitalística, e a escola não se encontra à margem dessa lógica de produção de subjetividade, ao contrário, encontra-se amplamente atravessada por ela. Toda a

criatividade no campo social e tecnológico, segundo essa lógica, tende a ser eliminada, todos os modos de valorização da existência e tradições milenares de um determinado tipo de relação social, comunitária e cultural, encontram-se ameaçados, não inteiramente impermeáveis aos modelos dominantes.

Em ruptura com essa lógica homogeneizante do sistema escolar, apostamos em um modelo de ensino-aprendizagem que não passe pelo viés do conhecimento como uma mera transmissão de informação, o que os biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela (2002) designaram de “modelo do tubo”, mas que se faça pelo caminho lúdico da arte e da experiência como possibilidades de invenção de problemas e novos mundos, pois como disse Larrosa “somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação.” (2002, p. 26). Acreditamos que essa proposta se afina com a perspectiva de Winnicott (1999a) ao localizar a experiência cultural no espaço potencial. Está implícita nessa perspectiva uma aprendizagem que se faz através do brincar criativo. Como vimos, a definição de experiência na perspectiva de Winnicott (1999a) é de que ela é um constante trafegar na ilusão, uma procura contínua de interação entre a criatividade e aquilo que o mundo tem a oferecer, uma conquista da maturidade do ego a qual o ambiente proporciona o ingrediente essencial. Vimos que é no espaço potencial que a experiência se realiza, através de um contínuo enriquecimento recíproco do mundo interno e da realidade externa na qual o *self* se atualiza na ação criativa. É no **entre** o subjetivamente concebido e o objetivamente percebido que a brincadeira se instala e com ela o gesto criativo desdobrando-se em possíveis criações culturais. Segundo Naffah Neto (2007), “toda experiência é *experiência cultural*, na medida em que há um *contínuo* entre as primeiras experiências de amamentação – e os elementos lúdicos que a acompanham – e a aquisição posterior de toda a bagagem cultural [...]” (NAFFAH NETO, 2007, p. 231. Grifo nosso.). A aprendizagem para Winnicott (1999a) se faz através de brincadeiras e experimentações no espaço potencial, e para que ele se estabeleça, como vimos, é preciso que a criança tenha desenvolvido a capacidade de crer no ambiente. “A característica especial desse lugar em que a brincadeira e a experiência cultural têm uma posição, está em que *ele depende, para a sua existência, de experiências do viver.*” (WINNICOTT, 1975, p. 150). Tal aprendizagem, nessa perspectiva, ultrapassa o sentido que usualmente damos a palavra educação, para situá-la na dimensão da experiência.

Foi na dimensão da experiência, no entrelaçamento do viver e do conhecer que Maturana (2002) criou o conceito de *autopoiesi* com Francisco Varela (2002). Esse conceito permite conceber o ser vivo como aquele que vai organizando seu conhecer a partir do próprio ato de viver em relação com o meio. O sistema vivo é um sistema cognitivo em permanente

movimento e processo de autoprodução, esse fato lhe confere autonomia sendo esta a sua característica mais acentuada, porém sua autogestão e produção só se fazem na relação com os outros organismos. A noção de viver e conhecer está estreitamente vinculada com o modo do ser vivo se relacionar e se organizar nessa relação. O conhecer abrange um movimento de circularidade entre ação e experiência, e “esta não separação entre ser de uma determinada maneira e o mundo como nos aparece, nos diz que todo ato de conhecer traz um universo à nossa mão.” (MATURANA e VARELA, 2002, p. 13. Tradução nossa.). Dessa forma, “todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer”, por isso não podemos separar o conhecimento do ato de viver, pois ele se dá na experiência de nossas ações. Os autores chamam a atenção de que quando falam de ação e experiência, seria um erro relacioná-las somente com o mundo que nos rodeia, no plano puramente “físico”, mas que essa característica do fazer humano e do conhecer se aplica a todas as dimensões de nosso viver.

Segundo Virgínia Kastrup (2004)

Para Maturana e Varela o sistema vivo é um sistema cognitivo em constante movimento, em processo de autoprodução permanente, autopoietico. A fórmula é: Ser = Fazer = Conhecer. Quando o vivo se define como sistema autopoietico, seu operar confunde-se com o próprio processo de criação de si. (p.1).

Nesse sentido, não se trata de pensarmos a dimensão cognitiva segundo uma determinada lógica de ação, mas antes em seu operar no fluir das ações em relação com o meio. Tal fluxo recorrente não leva a estruturas estagnadas do conhecer, mas à sua transformação permanente, o que significa ressaltar a sua dimensão de invenção de mundo. Dessa forma, o conhecer no entrelaçamento com o ser e fazer permite ao ser vivo conduzir sua existência em um determinado meio, na mesma medida em que ele constrói esse mundo e a si mesmo. Em uma visão crítica, Kastrup (2004) chama a atenção para a abordagem cognitivista que identifica o conhecer ao mero processo de informações em que somos máquinas inteligentes dotadas de memória e de capacidade de solução de problemas. Tal abordagem distancia muito o conhecimento do ato de viver, em seu modelo de ensino não há nada a ser inventado, questionado e experimentado. O modelo do tubo, mencionado por Maturana e Varela (2002), consiste na mera transmissão de informação que ocorre em vias de mão única, o professor transmite as informações, que são depositadas e armazenadas pelos alunos servindo em seus desempenhos futuros, tendo como objetivo a solução de problemas. A aprendizagem inventiva se faz, segundo Maturana e Varela (2002), não através desse modelo, não através da solução de problemas, mas antes da invenção de problemas. Quando não há a possibilidade de produção de novos problemas, então o conhecimento torna-se estagnado, apenas atendendo a objetivos específicos, distanciando-se das experiências vividas

e singulares do sujeito, distanciando-se das possibilidades de recriação de si e do meio. Segundo Maturana e Varela (2002), o fenômeno da comunicação não depende do que se transmite, mas fundamentalmente de quem recebe a instrução de acordo com sua dinâmica estrutural.

Na maioria das escolas o modelo do tubo para o processo de ensino-aprendizagem com a conseqüente formação acelerada, continua a ser o modelo veiculado, atendendo muito bem a produção de subjetividade capitalística, o problema central, segundo Kastrup (2004), é:

Quem trabalha com educação hoje em dia é frequentemente confrontado com a dificuldade de ensinar adotando um modelo desta natureza, uma das dificuldades mais marcantes diz respeito à atenção dos alunos. As crianças se dispersam o tempo todo e a concentração se esgota em frações de segundos. (p.1).

Kastrup (2004) adverte o quanto nossas crianças e nós mesmos estamos sujeitos a essa abordagem cognitiva que tem como base o modelo do tubo e que não estimula a concentração. A avalanche de informações instantâneas pulverizadas na sociedade contemporânea, juntamente com textos e imagens veiculados pela mídia com a crescente explosão de novas tecnologias, convoca, a todo o momento, a mudança do nosso foco de atenção, levando a uma crescente dispersão. E quando há dispersão, não é possível acessar a dimensão sensível da experiência, fundamental para a invenção de problemas e mundos. Tradicionalmente nas escolas, o problema central é: se a criança não presta a atenção, não aprende, porém existe uma questão fundamental que se apresenta, que é a do aprendizado da própria atenção. A autora adverte de que na sala de aula não são sinônimos os fenômenos de distração e dispersão. A dispersão se refere a um constante deslocamento do foco atencional, que inviabiliza a concentração, a duração e a consistência da experiência. Um exemplo é a pessoa que ao assistir televisão fica repetidamente trocando de canal sem se fixar em algum, uma certa avidez de novidade impede a espessura temporal da experiência. Já a distração é um funcionamento no qual a atenção vagueia, muda do foco da tarefa para a qual é solicitado prestar a atenção e vai na direção de um campo mais vasto, habitado por reminiscências vagas, ideias fluidas, que podem advir tanto do mundo exterior como interior. O distraído é alguém extremamente concentrado, não é meramente desatento como se costuma pensar, sua atenção encontra-se em outro lugar. Quando se restringe a atenção ao ato de prestar a atenção, identifica-se o processo de concentração ao de focalização, e estes não se sobrepõem, podendo haver focalização sem concentração e também concentração sem foco, sendo esta última fundamental no processo de invenção.

Kastrup (2004) ressalta que os problemas de atenção comparecem atualmente na escola, na clínica, nos ambientes de trabalho e nas famílias. É cada vez mais comum o

diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção (TDA) – que tem como sintomas baixo rendimento na realização de tarefas, dificuldade de seguir regras e desenvolver projetos de longo prazo, sendo que a esse quadro pode estar associado a hiperatividade e a impulsividade. No contexto escolar o problema da atenção aparece relacionado diretamente ao processo de aprendizagem, se a criança não aprende é porque não presta a atenção. Dessa forma, o problema é tratado como se fosse de ordem moral, não levando em conta o funcionamento da subjetividade contemporânea, e nem mesmo o modelo de cognição da escola, sendo tomado primeiramente, como um transtorno que exige tratamento. Essa forma de abordar o problema faz com que muitas crianças sejam encaminhadas para terapias de enfoque cognitivo-comportamental que tem o objetivo de aumentar a capacidade de atenção para a realização de tarefas.

O que predomina nessa abordagem é o entendimento da cognição como processo de solução de problemas, onde a atenção tem um papel relevante no controle do comportamento e realização de tarefas. Dessa forma, a atenção é tomada como uma espécie de processo subsidiário à aprendizagem, necessária para o sujeito voltar-se para os objetos e estímulos do mundo externo, ou seja, para a captação e busca de informações. Qualquer deficiência no trato com as informações externas é considerada sinal de pouca atenção e baixa capacidade de concentração. Sendo essa proposta clínica declaradamente adaptativa, a questão é como restabelecer a capacidade no sujeito de prestar a atenção, isto é, como proporcionar a aprendizagem de uma atenção que é necessária à realização de tarefas e solução de problemas. A noção de déficit indica que está sob essa lógica o entendimento da atenção marcada por um funcionamento binário: 0–1, atenção-desatenção. Tudo o que escapar do ato de prestar a atenção é considerado como negativo, fica alocado na rubrica da falta, do déficit. Sob essa ótica, fenômenos como dispersão e distração, que fazem fugir a atenção da tarefa proposta, são considerados indesejáveis.

Em relação aos problemas de atenção e concentração na comunidade da Mangueira, algumas crianças obtiveram de seus médicos o diagnóstico de TDA, associado ao quadro de hiperatividade e impulsividade. Em um desses casos, a mãe de um menino de 6 anos desabafou:

Calebe não consegue se fixar em nada, ele está sempre muito irrequieto, não está indo bem na escola e a professora de violino disse que ele está atrapalhando bastante as aulas, estou muito preocupada com ele, não sei mais o que fazer. (2007)

Como já mencionamos, esse diagnóstico é controverso na medida em que reduz o problema à dimensão meramente individual, não levando em consideração a subjetividade

contemporânea. No subtítulo anterior vimos que na comunidade da Mangueira as crianças estão sujeitas a um ambiente de violência, o refrão da música criada por elas adverte: “é preciso estar ligado”. Esse “estar ligado” se refere a estar alerta a tudo o que está acontecendo, a todo o momento. Em um ambiente vulnerável, qualquer imprevisibilidade pode significar uma grande desestabilização de si mesmas e do espaço em que vivem, como vimos na abordagem de Winnicott (1999b), uma interrupção na linha da continuidade do ser. Consideramos que o ambiente da comunidade em que as crianças estão imersas mais o contexto social contemporâneo de informação acelerada constituem fatores relevantes na produção da subjetividade de algumas crianças com esse diagnóstico. Algumas mães me perguntaram se o estudo da música poderia ajudar no desenvolvimento da concentração. Essa é uma pergunta interessante. Frequentemente ouvimos o discurso de que a música desenvolve a capacidade de concentração, mas de que espécie de concentração podemos falar?

Kastrup (2004), ao refletir sobre as formas de abordagem da cognição, refere-se à necessidade de encontrarmos estratégias que possam viabilizar uma cognição inventiva capaz de estimular outras formas de atenção que tenham em vista a criação de problemas, e a invenção de mundos. O conceito de *autopoiési* criado por Maturana e Varela (2002) nos auxilia no entendimento de que não podemos separar o conhecimento da experiência. O sistema cognitivo não é um sistema de representações, mas um domínio experimental que emerge através das interações e dos acoplamentos do organismo. A aprendizagem da arte pode ser uma das estratégias para a cognição inventiva, pois ela aponta para a possibilidade do sujeito cultivar sua *autopoiési*, sua autocriação permanente. Seu aprendizado não se restringe aos parâmetros da solução de problemas, mas se abre a experiências de problematização que forcem o pensar. Essa aprendizagem não se faz pelo modelo de transmissão de informação, mas pela provocação de perturbações. A arte vai solicitar uma atenção diferente daquela relacionada à execução de tarefas, seu aprendizado não se exaure na aquisição de respostas e regras. Ela possibilita a aprendizagem inventiva, pois seu aprendizado não implica um processo de adaptação ao mundo externo, mas na invenção de um mundo próprio. Tal como o mundo, o inacabamento é a sua marca e sinaliza para um processo de aprendizagem permanente ou também de desaprendizagem permanente, ela se caracteriza por experiências de surpresa e estranhamento que descentralizam o eu, mobilizando uma atenção aberta ao plano dos afetos. Kastrup (2004) ressalta que para Varela, Thompson e Rosch, a aprendizagem da música é tomada como paradigmática, indicando uma dimensão que vai muito além daquela de solução de problemas. Ela abarca a invenção recíproca e indissociável de si e do mundo, como no caso do músico e da música,

promovendo uma atitude atencional ao mesmo tempo concentrada e aberta, sua habilidade envolve não apenas tocar, reger, compor, mas tornar-se sensível em ouvir a música, em ser afetado por ela em toda a sua potência, seu aprendizado não é meramente um adestramento muscular e técnico.

Segundo Kastrup:

Está envolvida aí uma aprendizagem da sensibilidade, o que significa a aprendizagem de uma atenção especial que encontra a música, deixando-se afetar por ela e acolhendo seus efeitos sobre si. Os autores destacam na música a sua dimensão de força afectiva, que devemos interpretar como sua dimensão não recongnitiva. É enquanto força que a música surge como novidade, produzindo surpresa e instalando um estado de exceção e produzindo a suspensão do tempo, que se revela como desaceleração e espera. (2004, p. 8).

A aprendizagem da música promove uma concentração aberta capaz de acessar o fundo processual e inventivo da cognição. Ela pode funcionar como uma prática de aprendizagem da própria atenção e também enquanto prática de transformação de si e de relação consigo. Ao produzir surpresa e suspensão do tempo, ela se abre para acolher a dimensão de virtualidade do si, ou seja, “coloca-nos em contato com uma distância íntima, algo que nos habita, mas que não é do conhecimento nem está sob controle do eu”.

No trabalho com os jovens da comunidade da Mangueira, a oficina de intervenção possibilitou, através da música e da experiência lúdica, o desenvolvimento de uma atenção concentrada e aberta. Os dispositivos lúdicos e artísticos provocavam uma atitude de surpresa e estranhamento que possibilitava a entrada das crianças em um estado de concentração, recolhimento, e relaxamento. Os ouvidos atentos ao escutar uma história, a distração no ato de pintar um desenho, o cantarolar de músicas compartilhadas no grupo, ativavam uma segunda experiência e qualidade da atenção, a expressão de ideias rítmicas, poéticas e melódicas inéditas, que iam, pouco a pouco, dando visibilidade ao plano das forças em composição, tecendo criações musicais coletivas e modos de relacionamentos diversos.

Outro fator que contribuiu para a socialização e desenvolvimento da atenção dos alunos foi a criação coletiva das regras de convívio do grupo. Seguem a baixo, transcritas do diário de campo, as regras elaboradas por eles:

Regras do C.G.C. – Cartola Grupo Criativo

- 1) Não insultar o outro.
- 2) Não dar apelidos ofensivos.
- 3) Não falar enquanto a professora estiver falando.
- 4) Não falar enquanto o colega estiver falando.
- 5) Não bater forte.
- 6) Não gritar.
- 7) Menina não gritar com menino.
- 8) Menino não gritar com menina.
- 9) Não mentir.

- 10) Não xingar.
 - 11) Não atrapalhar a aula.
 - 12) Não mexer em nada da sala de aula.
- Quem não respeitar as regras terá que escrever 50 vezes a regra desrespeitada.

Nesse mesmo dia fizeram uma votação para decidir qual seria o nome do grupo. Sugeriram várias ideias, até que venceu o nome de Grupo Criativo Cartola (G.C.C.), sendo mudado, posteriormente, para Cartola Grupo Criativo (C. G. C). Foi interessante acompanhar os desdobramentos desse acontecimento. Quando um colega não respeitava as regras, o grupo enfaticamente solicitava que ele cumprisse o prescrito por todos. Houve uma flexibilização para com quem tinha de escrever a regra desrespeitada, se um colega se oferecesse para ajudar o outro a cumprir o que foi determinado, a ajuda seria permitida por todo o grupo.

Nos encontros que se seguiram lembrávamos das regras, quando algo acontecia que fugia ao estabelecido o próprio grupo se manifestava. Depois de um tempo, estranhamente, não lembrávamos mais das regras, parecia que não existiam, outras brigas, outros conflitos de convivência surgiam no grupo, e outras regras foram estabelecidas, porém uma mudança maior na qualidade de relação entre as crianças se tornou visível e o trabalho pode ser ampliado. As regras parecem ter funcionado como uma espécie de balizador de condutas, do limite entre o que podia e o que não podia entre eles, porém consideramos que seu efeito positivo ao trabalho ocorreu porque o grupo já se encontrava em um processo de socialização e porque as normas de convivência foram por eles elaboradas e se diversificando durante os encontros, através das experiências singulares de contato e comunicação. Fosse um outro grupo, e talvez as regras fossem outras, diferentes.

O educador polonês Janusz Korczak (1997), em seu livro *Como Amar uma Criança*, relata sua enriquecedora experiência com crianças, jovens e adolescentes em uma instituição educacional. Tendo que cuidar de 200 crianças na direção do orfanato a Casa do Órfão, propôs inovações revolucionárias para a época, 1915, como um tribunal elaborado pelas próprias crianças e graças ao qual elas conheciam a justiça, o respeito ao outro, a responsabilidade, as regras da vida coletiva, as tentativas de autogestão, em suma, uma autêntica república infantil. A função do tribunal era vigiar o respeito pela pessoa humana.

Segundo Korczak (1997):

O Código do Tribunal de crianças como tentativa de resposta a um sistema educativo repressivo. Sua introdução em nossa instituição me parece ter sido uma experiência conclusiva: o número das punições por flagrante delito, portanto arbitrárias, tinha diminuído consideravelmente. A tortura teve a sua época. Hoje em dia é supérflua. Quanto à reclusão, em muitos casos pode-se duvidar de sua eficácia. Aliás, como a vigilância da lei aumentou, não haveria prisões suficientes para todos os culpados. E se começássemos pelos tribunais para menores? Em vez de convocar imediatamente os pais, poderíamos antes disso perdoar um jovem delinquente (os

cem primeiros artigos do nosso Código são artigos de perdão) ou lhe dizer simplesmente: 'Você fez mal em se comportar assim; você se comportou mal; você se comportou muito mal'. Não sei. Talvez eu veja longe demais. (p. 22).

Em seu livro, Korczak (1997) reconstitui sua vida no orfanato, seus problemas cotidianos enfrentados pela falta de condições econômicas, suas dificuldades de organizar a vida coletiva da instituição onde as crianças participavam ativamente de cada detalhe na organização. Manter o estabelecimento em ordem sem criar um regime autoritário, propiciando uma convivência democrática, exigiu dele um amplo envolvimento com o universo infantil que o fez, mais do que qualquer outra coisa, respeitar as crianças como seres humanos singulares. A Casa do Órfão pode ser considerada um tipo de instituição educacional revolucionária, porque as crianças encontravam nela um amplo espaço de escuta de suas questões e necessidades, como também participavam de tarefas diárias na sua organização, sendo inclusive remuneradas por isso. Havia grupos responsáveis pela arrumação dos quartos, refeitório, banheiros etc. As tarefas eram distribuídas de acordo com uma organização criada pelas crianças. O diálogo entre as crianças e a direção da Casa era incrementado pelas reuniões-debate que tinham o objetivo de mobilizar a consciência coletiva para a discussão de problemas difíceis. Um jornal produzido pelas crianças circulava semanalmente trazendo as questões e as comunicações do que se passava entre uma semana e a outra, estreitando os elos de solidariedade entre as crianças e os funcionários. A criação do tribunal foi uma forma de garantir uma convivência baseada no respeito pelas diferenças, em meio à diversidade de crianças em idades, jeitos, desejos e necessidades tão diferentes. O tribunal vigiava para que não houvesse alguma forma de abuso de poder como, por exemplo, uma criança mais forte desrespeitar uma mais fraca, e também a forma de organização e relação da instituição para com elas. Korczak (1997) ressalta que nas escolas é o professor quem faz justiça e fixa as sanções. Suas cóleras nem sempre são justificadas e suas sanções nem sempre são justas. O tribunal surgiu como uma tentativa de mudar esse enfoque pedagógico de organização.

Dessa forma, o tribunal não ficava com raiva, não gritava, não insultava, não desqualificava, não agredia os acusados. Anunciava tranquilamente que ele havia agido errado procedendo de uma determinada maneira. Segundo Korczak, “a influência do tribunal ajudou a realização de um trabalho considerável: a conscientização das condições e das leis da vida em comunidade.” (1997, p. 380). Alguns educadores o criticaram à época por essa iniciativa, dizendo que o tribunal poderia desenvolver nas crianças a mania do processo, mas segundo o educador, ao contrário do que pensavam, muitos fatos acontecidos provaram que o tribunal ensinava as crianças como essa “mania” podia ser desconfortável e desnecessária. Korczak

morreu em um campo de concentração nazista em 1942, junto a duzentas crianças que ele dirigia em Varsóvia. É considerado atualmente por diversos autores como o pai desconhecido do que se chama psicoterapia institucional, sua recusa a todos os rótulos pseudocientíficos, trouxe o entendimento, de maneira concreta, de como a criança pode se tornar feliz ou infeliz, tola ou inteligente, inadaptada ou gentil, obediente ou contestadora, conforme o modo como organizamos a instituição, a casa onde ela deve viver. O educador compreendeu, sem lhe dar nome, a contratransferência institucional, ao mencionar o absurdo que é falar de crianças institucionalizadas como se fossem doentes ou psicopatas, sem antes falar que é a própria instituição que está doente.

Em relação ao projeto de intervenção com os jovens da comunidade da Mangueira, é importante ressaltar que não só os dispositivos lúdicos e artísticos foram facilitadores da socialização do grupo em questão, abrindo possibilidades inéditas de expressão de si e do mundo, mas também, igualmente, a estratégia de intervenção que em aproximação com a proposta pedagógica de Korczak priorizou formas democráticas e não diretivas de organização, permitindo que o espaço de convívio fosse se organizando através dos sentidos e experiências vividas em grupo, evocando o respeito permanente pelas diferenças. Tal estratégia implica, para o pesquisador, abrir mão do controle de um determinado saber, para se instalar no fazer da experiência que descortina devires, compondo paisagens peculiares. É um navegar em águas desconhecidas, tal como o artista contemporâneo, que necessita do caos e da incerteza para produzir uma obra artística. A criação das regras de convívio pelas crianças não significou discipliná-las para que a ordem se estabelecesse como o ponto chave da socialização. Tampouco concordamos com o senso comum que diz que a aprendizagem da arte é disciplinadora. Não se trata de disciplinar os jovens através da música e criação de regras para torná-los dóceis e adaptados aos modelos dominantes. Pelo contrário, o projeto de intervenção procurou através desses dispositivos acionar formas singulares de comunicação, expressão e formas diversas de socialização, inclusive formas peculiares de estabelecer os limites de convivência entre as crianças. O tumulto das falas continuou presente no decorrer dos encontros, não se tornando apenas um modelo hegemônico de comunicação. Fizeram parte da oficina todos os ritmos e movimentos: *prestíssimo*, *presto*, *allegro*, *moderato*, *andante*, *adágio*, *larghetto* e *largo*. Muitas vezes as crianças iniciavam em *prestíssimo* e iam passando pelos variados ritmos intercalando momentos de relaxamento e desterritorialização. O *prestíssimo* não desapareceu, continuou sendo parte imprescindível ao nosso trabalho, um movimento e burburinho de vozes acelerados que convocaram a força inventiva do caos.

Retomando a discussão sobre a arte, o conhecimento e o viver, a aprendizagem da arte é capaz de ampliar a qualidade *autopoietica* do ser humano naquilo que ele é capaz de inventar com níveis de autonomia existenciais. Maturana e Varela (2002), ao falarem sobre a aprendizagem, dizem que é tarefa da educação desenvolver na criança o autorrespeito com o consequente respeito pelo outro no espaço de convivência e socialização. Vimos o quanto o modelo contemporâneo de ensino-aprendizagem nas escolas não leva em consideração os desejos, as necessidades e as experiências dos alunos. Vimos o quanto o modelo do tubo, de mera transmissão da informação, vem ganhando cada vez mais relevância na sociedade pós-moderna com suas hiperacelerações em todos os níveis do viver e do conhecer. A arte então, possibilita um movimento político de resistência a esses modelos estéreis de invenção, um movimento de liberdade dos corpos e dos afetos que vem romper com a concepção dualista que opõe emoção x razão, indivíduo x sociedade, interioridade x exterioridade, religião x ciência. Promover a aprendizagem da arte em diversos campos do saber e das instituições pode ser uma dessas formas e práticas de resistência ao poder normatizador, que persiste em seu processo formalizador de subjetividade capitalística.

A arte, segundo Deleuze (2006b) em *Proust e os seus signos*, “é a finalidade do mundo, o destino inconsciente do aprendiz.” (p. 48). A obra de arte comporta múltiplos signos que se exprimem de várias maneiras. Podemos esperar de sua aprendizagem o conhecimento de outros universos que sem ela jamais conheceríamos. A experiência da arte amplia a sensibilidade frente aos signos que forcem o pensar e a revelação de sentidos que se mantêm encobertos. Ser sensível aos signos da arte é extrair de sua diversidade as múltiplas lições que estes podem oferecer.

3.4 – Música: a linguagem do afecto

Desde muito cedo, dos tempos memoráveis da tenra infância, a música despertou em mim universos repletos de sentidos diversos, convergindo sempre para um pensamento e imagens em movimento. Espaços que através da música sempre habitei de formas diferentes, criando e recriando realidades lúdicas e lúcidas, trazendo à flor da pele e da alma a intensidade vivida da dor ou do prazer, e em meio a essas intensidades um conforto, um bálsamo de ânimo e leveza capaz de revigorar-me, abrindo-se em novidades e disposições.

Lembro-me que nessa época, ouvir música já era um **passatempo** ou, já que falamos de música, quem sabe um **contratempo** predileto, talvez uma passagem num tempo que se apresenta outro, um contraponto ao tempo hegemônico, onde a noção das horas se perde no brincar com o colorido dos sons, das frases, das imagens poéticas e musicais.

O prazer de habitar esse tempo ouvindo a música, a música também da natureza, o som dos pássaros, o som das águas da chuva, do mar, das cachoeiras, o som das canções, que logo aprendi a cantar de cor, ou seja, de coração. Depois de ouvir, o prazer de aprender a tocar, tocar com os dedos e quiçá com o espírito as teclas do piano e as cordas do violão. “Como é bom poder tocar um instrumento”, esse prazer que Caetano Veloso assinalou em uma de suas canções, tão real, tão presente com tudo o que de inventividade o aprendizado da música pode nos conduzir, devires que acenam para a potência de viver e a alegria de existir. Depois de tocar, de aprender a tocar, compor. Compor com os fragmentos do sentir, do pensar, do viver os acontecimentos em suas faces múltiplas, imprevisíveis. Compor com os afectos quase indizíveis ou mesmo impensáveis, mas que se apresentam nas melodias, no jogo criativo das rimas, de uma linguagem que, ultrapassando o si mesmo, transpassa mundos e universos singulares, como se habitássemos outras falas, outros gestos, outros corpos. Compor com o excesso de mundo e encontros que palpitam no ritmo dos músculos internos/externos, e aí mais uma vez é Caetano que diz na canção: “meu coração vagabundo quer guardar o mundo...”. Quantos mundos pode guardar uma canção? Ou quantos mundos podemos guardar em determinados sons que, por capturarem nossos afetos, dão sentidos inéditos ao incorporal indizível? A música simboliza essa linguagem que escapa ao domínio da representação, talvez ela seja como observou Naffah Neto (1998) sobre a passagem de Zarathustra de Nietzsche (1957) conversando com seus animais, quando ele dizia, “Como é agradável ouvir palavras e sons! Não serão as palavras e sons os arco-íris e as pontes ilusórias entre as coisas eternamente separadas?” (p. 180). Quem sabe, através das palavras e sons, lancemos pontes ilusórias, arco-íris nos interligando a tudo o que nos separa, aos vários mundos distintos? E aí são os nossos afetos que dançam nas músicas das falas, estendendo pontes que não mais separam o interior e o exterior, mas que fazem vibrar o dentro e o fora na tessitura dos sons. Compor é como criar pontes, arco-íris sonoro, fazendo-nos ouvir as forças inaudíveis e os mundos inacessíveis pela linguagem dos ritmos e harmonias, consonâncias e dissonâncias que atravessam caminhos.

Mas que linguagem é essa que a música é capaz de habitar? Analisando a obra de Nietzsche, Naffah Neto (1991) nos adverte para a existência de duas formas de linguagem que diferem entre si, a **linguagem-representação** e a **linguagem-intensidade**. Na **linguagem-**

representação, o conceito realiza sempre uma abstração que não traduz singularmente o fenômeno em si mesmo, pois os conceitos são utilizados como signos de reconhecimento “traduzindo devires singulares por generalidades abstratas”. Dessa forma, um acontecimento que se produz de maneira única e inexprimível se torna nominável, reconhecível, passível de manipulação e comunicação. “O inapreensível é capturado num signo que o paralisa, recorta e aprisiona: doravante, quando alguém disser ‘folha’, todos saberão de que se trata. Mas saberão mesmo?” (NAFFAH NETO, 1998, p. 17). Uma folha nunca é idêntica à outra, quando usamos o conceito de folha, por exemplo, abandonamos todas as diferenças características e singulares de cada folha. O conceito constrói um “esqueleto de mundo” que se relaciona aos usos humanos, essa construção envolve o esquecimento das singularidades e estados de constantes transformações inerentes a tudo o que existe. Sendo um recorte arbitrário da realidade, o problema está em nos fazer crer que existe concretamente a idealidade que representa. É uma linguagem que está a serviço dos fins sociais, das convenções e dos códigos usuais da vida gregária.

Essa linguagem não é capaz de expressar as nossas experiências mais sutis e singulares, sua restrita expressão está relacionada à esfera da consciência. Já na linguagem-intensiva a fala ultrapassa a sua dimensão representativa na direção de uma linguagem basicamente afetiva. É na **linguagem-intensidade** que entramos no domínio do inconsciente e da criatividade, é a palavra inventiva capaz de produzir sentidos diversos, pontes imprevisíveis de comunicação, dando expressão e vida a perspectivas, dimensões do devir, que na linguagem vulgar encontram-se amortecidas. Segundo Naffah Neto (1991), para Merleau-Ponty, a linguagem intensiva, praticada de forma criativa, caracteriza-se por uma linguagem autêntica, da qual a linguagem empírica, meramente representativa, é apenas uma derivação empobrecida. Para Deleuze e Guattari (1992) a arte compreende a linguagem intensiva, a linguagem das sensações que se deixam entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras. O escritor, por exemplo, se serve das palavras criando uma sintaxe que as introduz na sensação, “e que faz gaguejar a língua corrente, ou tremer, ou gritar, ou mesmo cantar: é o estilo, o tom, a linguagem das sensações ou a língua estrangeira na língua.” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 228). Na linguagem criativa o escritor torce a linguagem, fazendo vibrá-la para extrair o percepto das percepções, o afecto das afecções, visando devires e mundos que estão por vir. De todas as artes, a música, talvez seja a que mais nos coloca diretamente com essa linguagem. Segundo Naffah Neto (1991):

Quanto à música, ela talvez seja, dentre as artes, aquela capaz de expressar com maior fluência e desenvoltura o “mar de forças tempestuando e ondulando em si próprias, eternamente mudando, eternamente recorrentes”, que constitui o próprio

mundo e que Nietzsche denominou vontade de potência. Talvez ela seja, nesse sentido, a arte das artes, no que diz respeito à expressão do *devir inconsciente*. (p.45).

Por não pertencer a uma linguagem capturável em formas estáticas, mas a paisagens sonoras, deslizando em territórios variáveis e desterritorializantes em contínuo devir, a música, linguagem dos afectos, bem pode ser uma língua em que se aprende a ouvir as contínuas transformações do desejo, guiando a subjetividade em permanente mudança. Por manifestar diretamente a emoção, o sentimento, o prazer e a dor do querer, por expressar o querer explicitamente, de maneira total, antes de ele ter ingressado em qualquer fenômeno dado, é que a música “é o reflexo imediato da própria vontade e, portanto, representa o metafísico para tudo o que é físico no mundo, a coisa em si mesma para todo o fenômeno.” (NIETZSCHE, 2007, p. 97), o próprio devir.

Uma vez que os conceitos contêm tão-só as primeiríssimas formas abstraídas da intuição, como, por assim dizer, a casca externa tirada das coisas, sendo, portanto, abstrações; a música, em contrapartida, proporciona o núcleo mais íntimo, que precede toda configuração, ou seja, o coração das coisas. (NIETZSCHE, 2007, p. 98).

E sobre a natureza do som, o que podemos dizer? Quando falamos em som, estamos falando em onda sonora, nas pegadas de Wisnik (2006), a onda sonora decorre da vibração dos corpos e se propaga ondulatoriamente para atmosfera, o nosso ouvido é capaz de captá-la, o cérebro interpreta, dando-lhe configurações e sentidos. A forma oscilatória do som compreende uma sequência rapidíssima de impulsões e repousos, seguidos de sua reiteração periódica em uma determinada frequência. Nesse caso, não é a matéria do ar que impulsiona o som a propagar-se, “mas sim um sinal de movimento que passa através da matéria, modificando-a e inscrevendo nela, de forma fugaz, o seu desenho.” (WISNIK, 2006, p.18). Além disso, a onda sonora se apresenta em complexidade, pois não são simples e unidimensionais, mas um feixe de ondas que se compõe de frequências que se superpõem e se interferem:

A natureza oferece dois grandes modos de experiência da onda sonora complexa que faz o som: frequências regulares, constantes, estáveis, como aquelas que produzem o som afinado, com altura definida, e frequências irregulares, inconstantes, instáveis, como aquelas que produzem barulhos, manchas, rabiscos sonoros, ruídos. Complexos ondulatorios cuja sobreposição tende à estabilidade, porque dotados de uma periodicidade interna, e complexos ondulatorios cuja sobreposição tende à instabilidade, porque marcados por períodos irregulares, não coincidentes, descontínuos. No nível rítmico, a batida do coração tende à constância periódica, à continuidade do pulso; um espirro ou um trovão, à descontinuidade ruidosa. (WISNIK, 2006, p.27)

Wisnik (2006) ressalta que a história da música é uma longa conversa entre o som, enquanto recorrência periódica e o ruído enquanto perturbação relativa da estabilidade do

pulso. A música extrai de frequências caóticas e irregulares uma certa ordenação que sempre abrigará margens de instabilidade, ou seja, ruídos que em sua desordenação interferente, em matéria de arte, tornam-se um elemento criativo, desorganizando e criando novas linguagens. No capítulo anterior vimos que na história da música, uma abertura cada vez maior aos seus ruídos foi acontecendo no decorrer do contexto social de cada época.

Em relação aos sons uterinos, em meio aos ruídos rítmicos que o feto é capaz de ouvir como, por exemplo, a entrada e saída de ar nos pulmões da mãe; fluxo sanguíneo nos grandes vasos; movimentos intestinais; o pulso cardíaco da mãe e a periodicidade do ritmo de sua voz, emitindo as qualidades emocionais de timbre, altura e entonação, constituem uma determinada ordenação sonora, ou seja, um primeiro ambiente-território-sonoro familiar, ou a primeira música em que o feto está aprendendo a mover-se e a interagir, interpretando por esses sinais, os primeiros sentidos de uma comunicação pré-verbal. O som é o primeiro cartão de visitas da vida, pois é através dele, da voz da mãe e dos que lhe são próximos, que temos o primeiro contato com o ambiente em que nasceremos. Vero (2006) chamou essa primeira comunicação que se dá na esfera pré-verbal de “comusicação”. A autora menciona que nas tribos africanas, indígenas e australianas, em suas danças e rituais, o ritmo e o som transmitem emoções e, portanto, conteúdos que a tribo inteira compreende perfeitamente, e que isso talvez seja o início de uma cultura através do som. O fato é que na primeira etapa da vida, quando o bebê é totalmente dependente dos cuidados da mãe, a comunicação nesse primeiro vínculo ocorre primordialmente através de sons e tensões corporais. Podemos supor com os estudos de Winnicott (1999a) o quanto um ambiente-território-sonoro terá influências na constituição de uma psique saudável. Conjecturo que essa linguagem intensiva e inventiva se dá nos estados de não-integração da consciência. É na terceira área de experimentação, no espaço potencial, que a linguagem sonora cria planos de consistência para a expressão dos afetos e aí a comunicação através da música pode encarnar com ampla potência a metamorfose contínua do devir, criando pontes que atravessam o caos da instabilidade, inaugurando sentidos em um mar de ruídos, ou mesmo nos fazendo ouvi-los, extraindo das sonoridades novos valores e linguagens. A natureza do som envolve níveis consideráveis de instabilidade, contudo, a música joga com os ruídos, extraindo deles periodicidade, porém sempre desterritorializando-se por aberturas diferenciáveis. Acredito que em determinados momentos especiais da vida, no contexto analítico ou mesmo lúdico e artístico, seja possível evocar a “comusicação” mencionada por Vero (2006).

No trabalho com os jovens da comunidade da Mangueira uma “comusicação” se estabeleceu com todo o grupo durante o processo. A criação de um espaço potencial com base

na confiança mútua estabelecida entre os membros foi fundamental para evocar uma linguagem intensiva, criativa e afectiva. Os dispositivos lúdicos e artísticos, através de uma estratégia psicossocial sensível, permitiram a vivência de experiências sonoras desprovidas de certos clichês de como cantar ou compor, estimulando a coragem e a liberdade de cada criança se expressar criativamente através da música. Primeiramente, como já mencionei no Capítulo I no relato da experiência de trabalho com o grupo, utilizei como dispositivos para evocar a imaginação, a criatividade e a concentração das crianças, a contação de histórias de nosso folclore brasileiro, trabalhos com argila e pinturas em aquarela. Curiosamente, para a minha surpresa, encontrei em um texto de Virgínia Kastrup (2002) relatos de práticas de leituras realizadas com crianças de baixa renda. Segundo a autora o contato com a literatura é um dispositivo de aprendizagem inventiva, ocasião para experiências de problematização, como o estranhamento e a surpresa, distintas da experiência de reconhecimento. Tal prática constitui-se em dispositivo de produção de subjetividade operando a transposição tanto dos limites do si mesmo já constituído quanto do mundo habitado. A contação de histórias com as crianças da comunidade da Mangueira foi a porta de entrada inicial da Oficina de Composição Musical, permitindo o agenciamento dos primeiros encontros e estimulando a criatividade. Durante a contação de histórias as crianças permaneciam totalmente concentradas e participativas, porém, terminada a história, o tumulto das falas com seus ruídos, gritos e algazaras imperava novamente no espaço, tornando algumas vezes o trabalho inviável. Foi então que resolvi utilizar trabalhos com argila e pintura em aquarela como possibilidades de fazer visível as forças invisíveis deflagradas nos encontros agenciados.

Esses dispositivos vingaram, permitindo o exercício de uma concentração aberta à alteridade, e as primeiras ideias sonoras foram surgindo. Durante essas atividades estimulava a coragem e a liberdade das crianças cantarem suas canções prediletas em uma “comusicção” coletiva. A experiência lúdica se fez presente em todas essas atividades através do riso, da brincadeira e liberdade de expressão das crianças na manipulação dos dispositivos artísticos, inventando e descobrindo por elas mesmas as diferentes possibilidades de utilizá-los como, por exemplo, formas diferentes de utilizar o pincel, de dar um efeito diferente de cor, de modelar a argila etc. A partir de um determinado período da oficina, a necessidade e a coragem de cada um falar por afeto foi revelando-se cada vez mais presente, dando corpo às composições que foram engendrando-se em contínuas formas de ideias e sonoridades que se modificavam a cada encontro.

No próximo subtítulo acompanharemos os desdobramentos da produção do desejo, expresso nas letras e canções das crianças durante o trabalho na Oficina de Composição

Musical, utilizaremos o conceito de cartografia que nos auxilia a seguir a trilha das intensidades afetivas.

3.5 – Musicocartografias: Paisagens Sonoras do Desejo

Segundo Rolnik,

A cartografia é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – é a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos. (2007, p. 23).

É nesse sentido que a tarefa do cartógrafo é a de dar língua para afetos que pedem passagem. Para isso é necessário que ele esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo, encontrando linguagens favoráveis à composição de cartografias que se fazem necessárias. O desejo, nesta concepção, é visto como produção de artifícios, simulação dos afetos em certas máscaras, movimento indissociavelmente energético (produção de intensidades) e semiótico (produção de sentidos), surge dos agenciamentos que fazem os corpos em sua qualidade de vibráteis, só funcionando em agenciamento. O desejo, nessa perspectiva, é produtor. Ele não é interno a um sujeito e nem se direciona a um objeto, ele é imanente a um plano de consistência, onde sujeitos e objetos se criam ao mesmo tempo que o plano. Nesse sentido, o desejo é produção de real social, porque sua produção não pode ser separada da realidade em sua dimensão material, semiótica e social. As cartografias do desejo são desenhadas ao mesmo tempo em que territórios vão se construindo. Segundo Guattari e Rolnik (2005), “o desejo é sempre o modo de produção de algo, o desejo é sempre o modo de construção de algo” (p. 261). Nessa perspectiva, o desejo não é uma energia indiferenciada, uma função de desordem, não está alocado sob a rubrica da vergonha ou da falta, como se precisasse ser disciplinado, canalizado por algum tipo de organização, como alegam a psicologia clássica e a moral dominante. O desejo constrói tanto práticas imediatas como projetos ambiciosos no campo social.

Quando falamos em musicocartografias nesse texto, estamos acompanhando os movimentos do desejo e da linguagem musical estabelecida durante a Oficina de Composição Musical. A ideia de cartografar as paisagens psicossociais que foram constituindo-se através do encontro do grupo com a criação musical tem menos a intenção de definir teoricamente a

música e seus elementos do que a de relatar seus agenciamentos, produzidos no encontro e atravessamento dos corpos. A proposta é acompanhar as paisagens sonoras de produção do desejo através de quatro composições musicais criadas durante o percurso da oficina. Podemos considerar cada composição na lógica da micropolítica, não como planos que organizam e desenvolvem formas, gêneros e temas em sequências ordenadas de operações, mas como “platôs de intensidades” afetivas que cartografam desvios e transformações do desejo, constituindo-se ao mesmo tempo que o processo de composição musical. Esse movimento não tem a pretensão de esgotar as interpretações que se originam das paisagens sonoras, mas sim a de seguir os seus rastros possíveis na produção de sentidos que se tornaram visíveis, reconhecendo a existência de tantos outros inapreensíveis nas composições. Nossa proposta é a de acompanhar as transformações do desejo expresso na linguagem intensiva das músicas.

Antes de iniciarmos as análises dos platôs de composição é importante informar que a oficina foi realizada em um período de 19 meses. O vínculo institucional para a pesquisa de campo com o Centro Cultural Cartola estabelecido pela orientadora do projeto, Regina Andrade, e pelo Programa em Psicologia Social, implicou um período de 12 meses, porém, ao completar esse período de pesquisa, senti a necessidade de permanecer por mais algum tempo na instituição. No período em que permaneci a mais (sete meses) no Centro Cultural Cartola, meu vínculo com a instituição se deu como voluntária. Esse tempo foi fundamental para o desenvolvimento e aprofundamento do trabalho compreendendo o terceiro e quarto platô-composição.

O método da cartografia, segundo Kastrup (2002), tem o paradoxo de começar pelo meio, e em função desse aspecto, não entraremos em maiores detalhes sobre as questões que já foram amplamente discutidas em outros subtítulos, porém, algumas questões mencionadas terão nesse texto a possibilidade de serem aprofundadas.

I – Platô –Composição Musical:

Viver é Bom

A vida é boa de viver

Quando se vive com você

A vontade de viver

Quando se vive com você

Só porque amo você

Eu faço tudo por você

Se eu estivesse com você

Daria tudo por você

E...he...e...á...e.. he...e... á...e...he...e...á...

Quando sentimos um grande sentimento

Amor dos pais é verdadeiro, amor de amigo

É como de irmão, todos cabem num só coração

*E...he...e...á...e.. he...e... á...e...he...e...á...
 A Vida é boa de viver
 Quando se vive com você
 E...he...e...á...e.. he...e... á...e...he...e...á...*

A paisagem sonora dessa primeira composição encontra-se atravessada por várias questões que já mencionamos anteriormente como, por exemplo, os primeiros contatos entre os membros do grupo e a necessidade de estabelecer entre eles um espaço de *holding* e acolhimento, um ambiente propício à expansão de um espaço potencial criador. Os primeiros versos surgiram a partir de um entrosamento mínimo já vivenciado. Momento em que os dispositivos lúdicos e artísticos mencionados já haviam se introduzido no grupo, provocando uma concentração aberta à presença de si e do outro. Nessa paisagem, o encontro com o outro é vivenciado como um sentimento de alegria e descoberta. É o movimento de abertura à alteridade, de produção de desejo que se desdobra no prazer de estar junto e de sentir “um grande sentimento”, em que cabem os afetos pelos pais, amigos e irmãos, todos em um “só coração”. Isso nos faz reportar ao que Félix Guattari (2007) denominou de “Eros de Grupo”, a constituição de **grupos-sujeito** autorreferentes, abrindo-se amplamente ao *socius* e ao cosmos. O princípio de uma ecologia social e mental, segundo o autor, diz respeito à promoção de grupos humanos pautados na qualidade afetiva desse modo de relação.

O ritmo da música é o baião, que se caracteriza por compassos de tempo 2/4, característica também do compasso do samba e de músicas de origem africana. A figura rítmica de tempo 2/4 se assemelha a mais antiga dança registrada no Brasil, o batuque, de origem africana. Manzo (2008) explica que Luiz Gonzaga dizia que antes de divulgar o baião, esse gênero já existia como folclore, o que não existia era uma música específica que o caracterizasse como um ritmo. Ele era o prelúdio de uma cantoria, aquilo que o cantador faz quando começa a pontilhar a viola esperando a inspiração. É interessante observar que na primeira composição das crianças esse ritmo musical tenha surgido espontaneamente, talvez como uma primeira vivência de inspiração, afinando linguagem afetiva à expressão criadora.

A melodia se apresenta sem muita variação, ela acompanha o ritmo da fala, em proximidade com o centro tonal. Há um momento que compreende o canto sem letra, em que as notas sobem em escala ascendente, sugerindo um movimento (ainda que tímido) de desterritorialização. O que chama a atenção é que essa primeira composição constitui-se em melodias e versos muito simples, e rimas que se repetem com a palavra você. Aliás, uma das crianças fez o seguinte comentário em tom de reclamação: “tem você demais nessa música!”. Ainda que tenha existido essa colocação, o grupo como um todo não quis mudar os “você”

da canção. Isso nos faz pensar o quanto a presença do outro, nesse primeiro momento, teve a sua marca singularmente registrada.

Nessa paisagem sonora as crianças experimentaram o contato umas com as outras, descobrindo suas diferenças, seus gostos e possibilidades. É o momento dos primeiros encontros e de criação de um território “suficientemente bom”, vivido com grande intensidade e certo encantamento. As crianças traziam de casa poemas, frases inventadas, melodias durante e fora das atividades. Foi a paisagem onde se desenhou o encontro com o ex-Ministro da cultura e artista Gilberto Gil. Momento acontecimento que deflagrou nas crianças um impulso maior de expressão criadora, no qual se sentiram amplamente valorizadas.

Sobre os bons encontros capazes de aumentar a potência da vida e a “vontade de viver”, Deleuze (2002), ao comentar as teses espinosianas, ressalta que é necessário fazer uma diferenciação entre os conceitos de “bem e mal” e os de “bom e mau”, para que se possa perceber o que pertence a uma moralidade do pensamento daquilo que diz respeito a uma atitude ética. Bem e mal são valores preestabelecidos de forma generalizada, modalidades absolutas sobre o que seria certo e errado. São formas de julgamento de valor oriundas do *socius* que avalia, moralmente, atitudes de obediência e desobediência. Em contrapartida, os conceitos de bom e mau se relacionam a uma diferença qualitativa de modos de existência. Deleuze (2002) menciona que para Espinosa a essência do ser está nas relações, nos encontros entre os corpos, formados por partículas infinitas que se compõem, ou não, com outros corpos capazes de produzir relações de forças, entendidas como potência de agir e pensar. Nessa perspectiva, os bons encontros aumentam a nossa potência de pensar e agir manifestando-se como um sentimento de alegria. Já os maus encontros, enfraquecem a potência entre os corpos, produzindo a inibição das forças que acabam manifestando-se como um sentimento de tristeza. Nesse caso, aquilo que nos afeta são as paixões tristes, algo que nos mantém distante de nossa potência para agir. Deleuze (2002) menciona que as paixões tristes serão sempre impotência de realização na existência, e se queremos nos referir a uma determinada ética temos que nos reportar a uma ética da alegria.

A ética do cuidado nas relações é capaz de fazer expandir as forças que produzem a alegria, transmutando-se em ação e experiência compartilhada. Quando padecemos de paixões tristes, somos inibidos de agir e quando padecemos de paixões alegres, pelo aumento de nossa potência, somos motivados a pensar e a agir recriando o mundo. Em contraponto com a perspectiva de Winnicott (1999a), quando este autor menciona que existem dois modos básicos pelo qual o ambiente se manifesta, designados como ambiente suficientemente bom e como ambiente não suficientemente bom, Rosário (2007) acredita que ele está sendo

espinosiano, porque ele está dizendo que existem bons e maus encontros na relação bebê-mãe ou bebê-ambiência. Se a parcela que é inevitavelmente vivida como persecutória não for a força preponderante na relação, temos um bom encontro, uma composição de forças, uma potência que se expressa pelos afetos produzidos por aquilo que se experiencia.

Na paisagem sonora desse período de convivência do grupo, a criação de um território de confiança e cuidado produziu bons encontros, aumentando a potência visível na alegria compartilhada. A letra da canção mais o ritmo do baião expressam a alegria de conviver junto, a força mobilizada pela afetação entre os corpos é “a vontade de viver, quando se vive com você”. Para ilustrar esse período, basta que nos recordemos do relato de experiência de intervenção no Capítulo I. Na apresentação dessa música no encontro com o então Ministro e artista Gilberto Gil, as crianças decidiram, um pouco antes da apresentação, recitar no final da música um pequeno verso de Cartola. Todas resolveram ler em conjunto o poema. Foi um momento “acontecimento”, pois a autonomia e ação manifestadas por elas denotaram uma grande potência de comunicação intensiva, capaz de através de uma linguagem musical criativa, afirmar a singularidade do grupo e da comunidade, afetando a todos os que estavam presentes, rompendo com a lógica do assujeitamento da subjetividade, inaugurando uma forma própria de manifestação do desejo. Abaixo segue novamente o verso lido em conjunto, depois da apresentação da música:

*Continuam nossas lutas
Podam-se os galhos,
Colhem-se as frutas,
E outra vez se semeia.*

Segundo Rolnik (2007), as intensidades produzidas nos encontros entre os corpos procuram formar máscaras para se apresentar, se simular. Sua exteriorização depende delas tomarem corpo em matéria de expressão. Afetos só ganham espessura de real quando se efetuem. Que afetos estariam presentes na apresentação da música e na leitura do verso de Cartola pelas crianças? Afetos e intensidades que falam da renovação da vida, de semear novas possibilidades, novos agenciamentos pautados na afirmação de modos singulares de viver, lutar e resistir aos padrões que restringem o movimento da vida e do gesto criador, bem como a afirmação da potência da comunidade com tudo o que se tem de frutos positivos para oferecer, e com tudo o que ela ainda poderá vir a ser.

II-Platô – Composição Musical:

Até de Avião eu Vou

*Um dia eu pensei que
Não dava pra vencer
As barreiras eram grandes*

Mas eu conquistei você

*Não dá para evitar
O meu amor é muito grande
Dava até para chorar*

*Não pense que eu esqueci
Que tudo que passei
Foi tudo por você*

*Se o seu coração me chamar
Vou depressa, vou correndo
Pois não vou mais aguentar
Meu coração vai disparar*

*A distância nos separa
Mas isso eu vou mudar
Quando me lembro de você
Não dá mais para deixar
O meu coração sem falar*

*Vou depressa
Vou correndo
Para ver o meu amor bis
Ele mora muito longe
Até de avião eu vou, eu vou
Até de avião eu vou*

Nessa paisagem sonora utilizei muito pouco os dispositivos artísticos como a contação de histórias e pinturas em aquarela para deflagrar as novas ideias musicais. A própria atividade de cantar a primeira música composta mais a comunicação estabelecida no grupo já deflagravam um clima bastante lúdico e afectivo entre as crianças. Na semana seguinte à apresentação da primeira música no Centro Cultural Cartola, recebemos a informação por parte da instituição de que poderíamos realizar o trabalho na sala de reuniões, sala onde a vice-presidente Nilcemar Nogueira recebia pessoas de outras instituições para discutir assuntos culturais ligados a instituição.

Antes da apresentação, o trabalho era realizado em uma sala pequena, subdividida em duas, localizadas no pátio, na área externa. A sala de reuniões, localizada na parte interna do estabelecimento, compreendia um espaço mais amplo, com uma mesa comprida ao centro, e várias cadeiras em redor. Havia um sofá na lateral da mesa e as crianças preferiram utilizá-lo sentando-se bem próximas uma das outras, colocando cadeiras dispostas em círculo ao redor dele. Essa proximidade de se sentarem bem próximas permitia uma acentuação afectiva que se manifestava ora em gestos de acolhida, ora em gestos de desacolhida, o que as fazia trocarem de lugar entre si, como que experimentando os contatos de afinidade no grupo. Tomando mais uma vez as teses espinosianas, agora pelo viés de Rolnik (2007), “no encontro, os corpos em seu poder de afetar e serem afetados se atraem ou se repelem. Dos movimentos

de atração e repulsa geram-se efeitos: os corpos são tomados por uma mistura de afetos: eróticos, sentimentais, estéticos, perceptivos, cognitivos.” (p. 31). A acentuação afectiva tomada pela aproximação entre os corpos deflagrou nos encontros entre as crianças as intensidades e as matérias de expressão que tomaram corpo nessa nova música. Ideias, palavras, jeitos e trejeitos eram experimentados por elas no jogo lúdico da comunicação e, assim, as primeiras ideias dessa nova música foram surgindo. A seleção do ritmo, dessa vez, foi um pedido geral: “tem que ser *funk*”. O grupo reclamava essa batida acentuada, reproduzindo-a no corpo percussivamente. A melodia dessa nova canção acompanhará também as entonações da fala, mesmo porque geralmente as melodias no ritmo *funk* acompanham as células rítmicas, apresentando pouca variação. No refrão dessa nova canção é que percebemos uma ascendência da melodia, sugerindo um movimento de desterritorialização. É na frase “até de avião eu vou, eu vou”, que a melodia se distancia do centro tonal.

Sobre o *funk*, estilo musical criado por norte-americanos, Hermano Vianna (1987), em sua dissertação de mestrado em antropologia social abordando o tema, afirmou que o desejo por esse ritmo musical aparece como algo interno à comunidade carioca que o consome, sem depender da ajuda ou do incentivo de instituições externas. O consumo de *funk*, na cidade do Rio de Janeiro, segundo Vianna (1987), não pode de forma alguma ser considerado uma imposição dos meios de comunicação de massa. O ritmo é tido como um dos maiores estimulantes para festas nas quais se busca o transe coletivo. A música é basicamente percussiva, preponderando o ritmo sobre a linha melódica. As letras passam por temas que vão desde eróticos a temas que abordam a discriminação social e a violência vivida no cotidiano das favelas. Os bailes *funks*, segundo Vianna (1987), são uma celebração da amizade, de certos laços de vizinhança, “os grupo já vêm formados de fora, quase sempre são pessoas que moram na mesma rua, na mesma favela.”. (p. 136). Ainda que ideias de conscientização negra circulem no mundo do *funk* carioca, isso não quer dizer que apresentem grupos formando uma identidade étnica. A festa relaciona-se ao excesso em todos os sentidos, para não fazer sentido algum, não tem em si uma finalidade.

O som muito alto, o contraste entre as luzes que piscam sem parar e a escuridão quase dominante, as danças cada vez mais intensas, os gritos de satisfação, a ameaça sempre presente da violência. A festa é loucura, uma afirmação inconsequente e irresponsável de que a vida vale a pena ser vivida. A alegria apesar de toda miséria do cotidiano (VIANNA, 1987, p.140).

A linguagem musical do *funk* é capaz de expressar os modos de vida de grupos que são marginalizados pelo sistema dominante, afirmando, senão uma resistência aos modelos

hegemônicos do mesmo, talvez uma maneira particular de falar de suas próprias vivências, afetos e intensidades. Na comunidade da Mangueira, essa linguagem musical vive pacificamente ao lado do samba. As crianças gostam muito desse ritmo, e quando começaram uma segunda composição, o pedido foi imediato de se colocar na melodia e letra esse ritmo como característica do estilo musical da canção. Se a primeira música fala de um grande sentimento nos remetendo a um “Eros de Grupo”, em que cabem todos em um só coração, nessa, existe “um coração que vai disparar”, uma demanda de amor endereçada a alguém. Durante os encontros que fizeram parte da composição dessa música, a proximidade entre as crianças se acentuou consideravelmente, os meninos procuravam sentar-se perto das meninas e vice-versa, o contato físico foi experimentado através de toques carinhosos de mãos, olhares e gestos de afeto. O desejo se manifestando na proximidade dos encontros, na letra, ritmo e sonoridade da canção.

Seguindo as linhas desse território sonoro, a comunicação estabelecida pelo grupo permitiu ampliar as experiências dos estados de não-integração da consciência, tal como proposto por Winnicott (1975) e que já mencionamos anteriormente. As crianças encontravam-se mais relaxadas, deixando fluir as ideias mais livremente. A letra da música é muito mais elaborada do que a da primeira composição. Nela podemos observar um movimento de desterritorialização, é o desejo transpondo as barreiras e não podendo mais se calar como, por exemplo, no seguinte verso: “a distância nos separa/ mas isso eu vou mudar/ quando me lembro de você/ não dá mais para deixar/ o meu coração sem falar”.

A desterritorialização aconteceu tanto no espaço concreto do território, indo de uma sala menor na qual se realizavam os encontros para uma sala maior, como também no movimento de aproximação e expressão dos afetos, na maneira de compor a canção, dando abertura para ideias e pensamentos inéditos. Segundo Deleuze (1997): “à sua maneira, a arte diz o que dizem as crianças. Ela é feita de trajetos e devires, por isso faz mapas, extensivos e intensivos. Há sempre uma trajetória na obra de arte.” (p.78), o caminho exterior, ou seja, visível de uma obra de arte, depende de suas relações internas, de um mapa de virtualidades traçado pela arte, que se superpõe ao mapa real cujos percursos ela transforma. Nessa paisagem sonora, a composição musical encarnou a trajetória das forças inaudíveis acionadas pelas crianças por um desejo maior de aproximação entre elas. Inventaram uma coreografia para dançar a nova música, quando cantavam o verso: “até de avião eu vou, eu vou...” levantavam os braços em um movimento de voo, ou seja, de desterritorialização. Nessa nova canção, o desejo se apresenta em sua face desterritorializante, levantando voo, percorrendo trajetos que transponham obstáculos à sua afirmação.

III- Platô Composição Musical:

É preciso se ligar

*A vida tem lições
Para todos os lados bis
Se você não sabe
É melhor ficar ligado*

*A vida tem lição
Pra cada situação
Se você não se ligar
Você pode vacilar*

*Se você se ligar
Você não vai tropeçar
Assim a vida pode não mais te levar
A vida tem lição
Para qualquer lugar
Se você se abandonar
Você não pode reclamar*

*A vida tem limite
É melhor tomar cuidado
Se você não tá ligado
O perigo mora ao lado*

*Se liga meu irmão
No que eu vou te falar
É melhor se cuidar
Se não você vai vacilar*

Seguindo as linhas de desterritorialização do desejo, nessa paisagem sonora passamos a nos reunir na sala de pesquisas, que fica ao lado da de reuniões. É que com a chegada de fim de ano, a sala de reuniões passou a ficar movimentada com as preparações das fantasias para o carnaval da escola de samba da Mangueira. A sala de pesquisas era bem menor, havia uma pequena mesa redonda com várias cadeiras, e as crianças continuaram a se sentar bem próximas. A sala de pesquisas dava para um imenso salão de festas, e em função de ser muito pequena, deixávamos a porta aberta e as crianças aproveitavam o salão para brincar e criar coreografias de dança para as duas músicas compostas. Não utilizei mais os dispositivos artísticos como a contação de histórias e a pintura em aquarela. As próprias músicas compostas tornaram-se dispositivos artísticos que estimulavam o encontro entre as crianças e o surgimento de novas ideias.

O clima lúdico foi intensificado pelas brincadeiras que surgiam durante o canto das músicas. Na primeira música, por exemplo, enquanto cantavam “a vida é boa de viver...”, brincavam de pular corda, depois se sentavam novamente ao redor da pequena mesa redonda e voltavam a conversar, bem próximas. É possível que as músicas tenham funcionado, na

perspectiva de Winnicott (1975), como objetos transicionais, promovendo o livre trânsito entre o imaginário e o real, fazendo-as habitarem na terceira área de experimentação, no espaço coletivamente potencial. As crianças cantavam as músicas, dançavam, brincavam e depois começavam a contar, uma a uma, um fato importante acontecido em seu cotidiano. Nesse período começaram a falar mais de si mesmas, e uma escuta mais atenta à fala de si e do outro se estabeleceu. Sobre a experiência de narrar acontecimentos e histórias, Walter Benjamin (1994) chamou a atenção para o fato de que é cada vez mais raro encontrar a arte de narrar, quando se pede a alguém, em um grupo, que narre alguma coisa, o embaraço se generaliza, “é como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.” (p.198). A narrativa foi substituída por uma nova forma de comunicação: a informação, da qual a mídia na contemporaneidade é um dos instrumentos mais importantes. O relato é uma das mais antigas formas de comunicação, diferentemente da informação, que se reduz meramente à transmissão do acontecimento em si mesmo, ele o incorpora na própria vida daquele que conta, para participá-lo como sua própria experiência àquele que escuta. Dessa forma, segundo Benjamin (1994), a arte de narrar é comparada ao trabalho do artesão, o narrador produz seu traçado peculiar, como a mão do artesão no vaso de argila. “Podemos ir mais longe e perguntar se a relação entre o narrador e sua matéria – a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria a sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência?” (p. 221).

Um fato relevante, já mencionado nos subtítulos anteriores, foi quando as crianças conseguiram verbalizar que não gostavam de morar na comunidade da Mangueira por causa da violência, a partir desse dia fizeram vários comentários acerca de situações vividas marcadas por violência, um exemplo foi quando um menino disse: “tem que descer o morro correndo, com pressa, por causa de bala perdida”, outro exemplo é o relato de uma menina: “a bala pegou na janela do meu quarto”, outra menina disse: “a bala pegou outro dia de *raspando* a cabeça da minha tia”. A esses relatos, seguiram outros de histórias vividas de violência, como o caso de um menino que teve que abandonar a própria casa com a família, porque foi invadida pelos primos traficantes na comunidade, expulsando-o cruelmente de seu lar. Nessas histórias, algumas crianças manifestaram a preocupação de acontecer-lhes algo capaz de colocar em risco suas próprias vidas como, por exemplo, o relato de um menino: “quando saio sozinho estou sempre olhando para os lados, se vejo alguém suspeito atrás de mim, eu corro”. Insatisfações e problemas com a escola também fizeram parte dos comentários que não se restringiram somente a questões de ensino-aprendizagem, mas também as dificuldades e desqualificações sofridas nos relacionamentos com os colegas. Como exemplo, uma menina

desabafou: “me chamam na escola de muito preta, da cor do carvão, acontece que eu não sou o que me chamam”.

Encontramos também em um dos textos de Virgínia Kastrup (2002), no qual ela faz uma cartografia das práticas de leitura realizadas na Oficina de Livração, no Bairro de São Domingos em Niterói/Rio de Janeiro, com crianças de baixa renda, outra passagem que se assemelha ao trabalho com as crianças da Mangueira, ao relatarem situações vividas de violência. Nesse trabalho de leituras com as crianças de São Domingos, Kastrup (2002) relata que não estava previsto o campo temático da violência, e que “com a continuidade dos encontros pôde ser observado que muitos textos, por mais inocentes e mesmo dotados de poesia e lirismo, evocavam, por parte das crianças, associações e comentários acerca de situações vividas marcadas por uma extrema violência.” (KASTRUP, 2002, p.16). Segundo a autora, acolher o tema da violência em seu projeto significou utilizar uma semiótica potente no que se refere às práticas de transposição de limites da subjetividade, pois a experiência afectiva não é jamais abstrata. Enquanto experiência de transposição de limites, ela é ativada a partir dos limites existentes, sendo a sua prática designada como uma política de transposição de limites. No projeto com as crianças da comunidade da Mangueira, com a progressividade dos encontros, mediante os dispositivos artísticos e o estabelecimento da confiança no grupo, o tema da violência surgiu quase como uma necessidade vital de expressão verbal e musical por parte delas. Quando pensamos na prática da Oficina de Composição Musical como uma política de expansão da vida, estamos pensando também nas transposições dos limites, dos territórios já constituídos da subjetividade.

Sobre a necessidade de determinadas crianças falarem sobre situações vividas de violência, Winnicott (1999b), ao analisar a tendência anti-social, afirma que a criança que sofreu uma ansiedade impensável, uma forte privação ambiental, de início, ela se reorganiza gradualmente até um estado emocional aparentemente neutro, porém quando surge a possibilidade de ser escutada em um ambiente em que se sinta segura como, por exemplo, em um contexto terapêutico, ela espera recordar-se do momento da privação na esperança de reexperimentar, na relação com a pessoa que está agindo como psicoterapeuta, o intenso sofrimento que precedeu a reação à privação. Quando ela consegue alcançar o intenso sofrimento daquele momento dramático, a criança recupera a segurança e a espontaneidade perdidas do quadro de referências estabelecendo uma relação criativa com a realidade externa. Não estamos querendo dizer que as crianças da comunidade da Mangueira, ou mesmo as crianças de São Domingos, apresentam a tendência anti-social, não estamos entrando nessa questão, pois esse não é o nosso objetivo. O que estamos querendo chamar a atenção é sobre a

possibilidade dessas crianças que sofreram extrema privação, com a verbalização dessas experiências, estarem de alguma forma, e no caso do nosso projeto, de uma maneira criativa, recuperando a espontaneidade e a confiança perdidas, restabelecendo novamente a linha da continuidade de suas vidas. À frente retomaremos essa discussão inserindo os conceitos de *self falso* e *self verdadeiro*, postulados por Winnicott (1999b).

Nessa paisagem sonora em que as crianças se permitiam falar de seus medos, partilhando histórias dramáticas, trabalhando artesanal e musicalmente a matéria-prima dessas experiências, decidiram criar uma nova composição no estilo musical denominado *rap*. O *rap* assim como o *funk*, na comunidade da Mangueira, é bastante escutado pelas crianças. O termo *rap* é uma sigla em inglês, originária das iniciais de *rhythm and poetry*, nome como era designado nas periferias de algumas cidades americanas onde nasceu. Esse ritmo se espalhou pelo Brasil, partindo de São Paulo para outras cidades do nosso país. É um estilo musical onde predomina o discurso rítmico com rimas, com pouca variação na melodia. Nas letras encontramos mensagens de cunho político e social, denunciando as injustiças e as dificuldades das populações menos favorecidas. De acordo com Naffah Neto e Ignácio (2007), “o *rap* é uma forma de expressão das comunidades desprivilegiadas, culturalmente excluídas, marginalizadas que necessitam muito de expressão verbal.” (p.9), é um gênero de música que tem a vocação de realizar o que se designou como função fraterna, nasceu da necessidade de expressão verbal das amarguras do cotidiano dessas comunidades.

Para a psicanalista Maria Rita Kehl (2000), a forma como os *rappers* se tratam se chamando de “manos” não é em absoluto gratuita. É uma forma de estabelecerem relações de igualdade baseadas em um sentimento de fãria, de um campo de identificações *horizontais*, em contraposição ao modo de identificação *vertical*, onde um líder ou ídolo exerce um determinado domínio sobre a massa. O que o *rap* procura promover, segundo a autora, são algumas atitudes fundamentais numa referência coletiva, as palavras são consideradas como armas aliadas para a melhoria da periferia, tendo como lema crucial: “consciência e atitude”.

É interessante observar que exatamente quando as crianças começam a falar de suas experiências vivenciadas no cotidiano da comunidade é que surge o ritmo do *rap*, para dar língua aos seus afetos, e o mais interessante é que a letra adverte para os perigos do ambiente da comunidade, os embates entre a polícia e os traficantes, a sedução do tráfico de drogas, a ideologia do crime organizado etc. É claro que a letra não fala explicitamente desses perigos, mas podemos “escutá-los” nas entrelinhas. Além dos perigos, existem as várias lições que se podem apreender em qualquer situação. Por isso é importante “estar ligado”, não “vacilar”, pois, “se não tropeçar”, “a vida pode não mais te levar”. Maria Rita Kehl (2000), ao analisar

as letras de *rap* do grupo nacional Racionais MC's, diz que é importante não confundir o discurso predominantemente moral dessas letras com moralismo, já que elas não falam de nenhum valor universal, além da preservação da própria vida. "O tom autoritário das letras está avisando os manos: onde reina a lei da selva a pena de morte já está instalada, sem juízo prévio. Diante da vida sempre ameaçada, não se pode *vacilar*." (p. 6). Na letra do *rap* das crianças, o cuidado para não vacilar aparece também como uma advertência de sobrevivência. Tal como as letras da música do grupo Racionais MC's parecem se referir a um cuidado de si fundamental para não se perder a própria vida, nos dois sentidos dessa mesma enunciação, a vida que se pode perder em meio aos tiroteios da favela, e a vida que pode ser perdida quando se é abandonado à própria sorte em um ambiente de restritas alternativas, no qual a identificação com o crime organizado e o tráfico de drogas também ameaçam implacavelmente a vida.

Retomando a perspectiva psicanalítica de Winnicott (1990), nessa paisagem sonora o estabelecimento do *holding*, ou seja, da confiança já consolidada entre os membros do grupo, foi fundamental para o acolhimento das histórias e fatos dramáticos relatados pelas crianças, onde não se tratou de interpretar os acontecimentos vividos, mas sim de produzir uma escuta sensível e por que não dizer, musical, capaz de sustentar as forças que põem em curso a processualidade da existência, ou seja, a linha da continuidade do ser. Como já mencionamos, Winnicott (1990) afirma que quando um ambiente é demasiadamente intrusivo, as defesas organizadas contra o estado de desintegração, roubam uma pré-condição para o impulso criativo, impedindo, dessa forma, uma vida criativa. Aqui, cabem os conceitos criados por ele de *self* falso e *self* verdadeiro. Naffah Neto (2007) adverte que quando o ambiente do infante estiver *em excesso* ou *em falta* diante das suas necessidades, e sempre que este fato ultrapassar certo nível de tolerância, o bebê tenderá a formar um falso *self*, como uma barreira na presença do ambiente ou diante dos impulsos vitais ameaçadores. Essa barreira colocada pelo falso *self* tem a função de proteger o verdadeiro *self* daquilo que Winnicott denominou de *agonias impensáveis*, que podemos traduzi-la, segundo Rosario (2007), como uma "angústia de desintegração". Nesse caso o que é experimentado como ameaçador pela subjetividade é a possibilidade de interrupção da linha da existência. "Temor esse vivido pela sensação de que um desmoronamento psíquico (ou da própria vida, quando provocado por algum acontecimento real) está prestes a acontecer ou já aconteceu." (ROSARIO, 2007, p. 71). O falso *self*, nessa perspectiva, é visto como força reativa aos fracassos ambientais oriundos de experiências intrusivas. Naffah Neto adverte (2007) que tendo uma função *exclusivamente* defensiva, o falso *self* não pode experimentar. Porém, isso não significa que ele seja

desprovido de discernimento. O falso *self* designa a parte cindida que se diferenciou daquele núcleo que viria a formar um *self* integrado, exatamente para proteger o bebê dos traumatismos; “portanto, ele ‘sabe’ (mesmo que se trate de um saber difuso, não representável) dos bloqueios e filtragens que se montaram, à espera de condições ambientais melhores para reabrir o acesso ao verdadeiro *self* e retomar a experiência.” (p. 234). O verdadeiro *self*, na concepção que estamos lhe dando, ganha a versão de ser força que se expressa pela experimentação, fluxos a serem percorridos e que permitem enxergar o mundo com os olhos do encantamento, e agir criativamente.

Nessa paisagem sonora, a confiança consolidada no grupo permitiu um nível de diluição das defesas, ampliando significativamente a extensão do espaço potencial, criando um ambiente propício à manifestação do verdadeiro *self*, em que as crianças puderam brincar e experimentar mais intensivamente as experiências de não-integração da consciência, ou seja, os movimentos de desterritorialização, habitando o paradoxo existente na terceira área de experimentação: o movimento contínuo de oscilação e trânsito por estados que compreendem vida interior e vida compartilhada, comunhão e isolamento, comunicação e silêncio, pausas e sons, fluxos e formas. Habitar o paradoxo dessa terceira área potencial, através das experiências lúdicas e artísticas, permitiu às crianças confrontarem questões complicadas sem se sentir ameaçadas pelo temor à desintegração.

Em contraponto com a perspectiva psicanalítica de Suely Rolnik (2008), como vimos, habitar o paradoxo entre a micro e a macrosensorialidade é se lançar no fluxo existente entre o mundo enquanto diagrama de forças e fluxos intensivos, e o mundo enquanto cartografia de formas. A criação emerge da vivência do paradoxo entre esses dois mundos, daquilo que o corpo escuta microsensorialmente da realidade intensiva, dando passagem às diferenças no plano das formas. A vocação do dispositivo analítico, nessa perspectiva, é a de gerir condições de escuta das diferenças que se agitam na constituição da nossa subjetividade, elas se tornam presentes através de um mal-estar. Quando o mal-estar não é problematizado, acolhido como sinal de diferença que demanda escuta e invenção de um corpo que a encarne, ele continua insistentemente a reverberar e a fazer pressão na subjetividade. Esse modo de subjetividade está construído na base de uma dupla exclusão: exclusão da alteridade vivida enquanto caos, e enquanto, indissociavelmente, devir-outro, nele não há espaços para a construção do caráter processual da existência. É um modo de subjetividade que está permanentemente de plantão (ou permanentemente na defensiva), empenhando-se em sabotar todo e qualquer movimento de criação, o caos é vivido como algo desintegrador, e não em sua positividade inventiva. “Obstruídas as saídas, a vida fica acuada e, aí sim, há grandes chances

de se produzir situações devastadoras: é que a qualidade da vida tem a ver com o grau com que esta se afirma em sua potência criadora.” (ROLNIK, 1995a, p. 159). Também para Winnicott (1999b), como vimos, a qualidade da existência está na expressão criativa, quando há na subjetividade uma predominância do fazer-pelo-impulso sobre o fazer-reativo, adaptativo, acionado pelo falso *self* em sua função defensiva.

Na composição musical com as crianças da Mangueira, de início, as crianças não abordaram a questão da violência na comunidade como uma coisa em si angustiante. No final da primeira música, por exemplo, havia uma frase dizendo: “a vida é boa de viver quando se vive na Mangueira”, mesmo sendo rejeitada por alguns participantes do grupo, que não queriam colocar essa frase, a maioria, inicialmente, decidiu colocá-la na letra da canção. Quando as crianças começaram a falar de seus medos e experiências de violência vividas no cotidiano, ao cantarem a primeira composição, decidiram retirar a frase mencionada acima. As histórias partilhadas fizeram “cair a ficha” de todos nós, dismantelandos territórios e destituindo certas máscaras, dando passagem as diferenças e novas formas de ver e construir a realidade. A Mangueira do carnaval, da solidariedade, da efervescência das fantasias e do ritmo do samba, deu lugar a Mangueira dos embates com a polícia, do tráfico de drogas e da violência exercida nas tramas cotidianas de sua realidade e seus dramas. Isso não quer dizer que a Mangueira do carnaval deixou de existir, mas que se ampliou consideravelmente o reconhecimento e o olhar sobre os seus territórios. Nessa paisagem sonora, quando as diferenças puderam ser confrontadas e escutadas em suas dissonâncias, o desejo alcançou seu limiar de desterritorialização.

IV – Platô Composição Musical:

Paz e Amor na Mangueira

*Paz e amor na Mangueira
Porque a violência não está de brincadeira
Então, preste muita atenção
Vamos cuidar da nossa Mangueira
Da vida que quer florescer*

*Paz e Amor na Mangueira
Porque a violência não está de brincadeira
Então, preste muita atenção
Pro seu coração não se magoar com besteiras
Da vida que vamos viver
Não quero ver alguém sofrer
Eu quero ver o amor nascer
E ver a vida assim valer*

A expansão da vida com a consequente transposição dos limites da subjetividade requer, como vimos no terceiro platô composição, o confronto com o caos, não tomado em

seu sentido desintegrador, mas na sua positividade criadora, quando as diferenças encontram caminhos para a sua expressão, dando corpo e língua às suas matérias intensivas. Nesse território sonoro, voltamos para a sala de reuniões, e agora as crianças se sentavam juntas no sofá em um movimento ainda maior de aproximação. Colocavam cadeiras próximas do assento do sofá para esticar as pernas, sentindo-se bastante à vontade. Encontravam-se ainda mais relaxadas e descontraídas. As histórias e os fatos compartilhados não mais se centralizavam no campo temático da violência. Falavam de assuntos diversos, de maneira espontânea. Cantavam as músicas compostas, referenciando-se mais à última música na qual experimentavam formas diferentes de entonação de cada verso, como se estivessem transmitindo uma advertência muito importante, “a vida tem lições” “se liga, meu irmão” “é melhor se cuidar” etc.

Nessa paisagem sonora, cheguei a um dos encontros com uma ideia melódica para uma nova canção. Um pouco antes de ir encontrá-las, pensando na comunidade, nas experiências vividas nesse projeto, nas lições que vinha apreendendo com as crianças e no quanto me sentia bem ao realizar esse trabalho com elas, fui tomada por um estado de forte inspiração e comecei a cantarolar uma melodia inédita. Ela parecia vir de algum lugar, como um ser mesmo autônomo de sensação, que se fazia escutar em meu pensamento, como se já existisse no plano virtual dos fluxos moleculares, nas intensidades das sensações despertadas pelo campo de forças que se configurava naquele instante. Fui cantarolando a melodia para não esquecê-la no caminho entre a UERJ e o Centro Cultural Cartola. Depois de atravessar um período extremamente difícil, envolvendo determinadas perdas, eu estava nesse dia, particularmente feliz. Uma das perdas que eu tive, pude, inclusive, partilhar com as crianças no terceiro platô composição, a morte de Osíris, meu gato egípcio mascote que morreu envenenado. Menciono essa passagem para ilustrar que também partilhei na oficina alguns fatos marcantes em meu cotidiano, e o curioso é que nas vezes em que eu chegava triste com algum acontecimento, ou mesmo ansiosa, preocupada com as datas de entrega dos trabalhos do mestrado, saía dos encontros com a energia renovada. As brincadeiras, o partilhar de acontecimentos, as criações musicais e poéticas me deixavam outra, ou seja, eu embarcava no devir das múltiplas outras que me constituíam através de todos os outros que me habitavam naqueles encontros. Às vezes eu tinha a sensação de extrema “dessubjetivação”, como se as fronteiras do ego, demarcando um território interiorizado, se desvanecessem, e um só pulsar coletivo de subjetivação, em modulações rítmicas, fizesse parte de cada participante, como se fossem instrumentos indefinidos dentro de uma orquestra não orquestrada por alguém em

especial, mas por algo maior que nos atravessava, as forças inaudíveis acionadas pelos encontros, agenciando as expressões musicais do desejo.

Voltando à melodia inédita, cheguei nesse dia para encontrar as crianças, bastante animada, e fomos para a sala de reuniões. Eu cantarolava alegremente a melodia enquanto elas conversavam assuntos diversos. Durante as conversas uma delas pegou o papel e começou a escrever a letra da nova canção, encaixando com a primeira linha melódica e dizendo em voz alta: “paz e amor na Mangueira”, outra criança disse: “porque a violência não está de brincadeira” e assim como veio a melodia da canção quase como pronta, do plano dos fluxos para o plano das formas, o refrão da letra já surgiu naquele dia mesmo e depois em outros encontros as crianças foram tecendo outros versos que foram se encaixando na melodia. A melodia, por sinal, é muito mais elaborada do que nas outras composições, teve uma forte influência minha e não poderíamos analisá-la em termos de produção melódica dos jovens. Aliás o ritmo, em todo o projeto, se apresentou de forma preponderante à melodia, mesmo porque a vivência maior dos jovens na música se dá através dos ritmos mencionados, característicos da comunidade, e que foram surgindo no decorrer do trabalho. Acredito que nessa composição pude passar um pouco mais da minha vivência e facilidade melódica para as crianças e elas, durante o projeto, puderam me passar sua linguagem rítmica, fazendo-me aproximar de ritmos que habitualmente não ouvia, como por exemplo, o *rap* e o *funk*.

Nesse território sonoro, as crianças se encontravam mais leves. Um modo de subjetivação pautado na ética do cuidado de si e, indissociavelmente, do outro, se fazia notar pelo “clima” e densidade afetiva dos encontros expressos nas letras das últimas canções, um cuidar de si já advertido no terceiro platô-composição, no trecho poético: “é melhor se cuidar”, e um cuidar de si que agora, nessa paisagem sonora, se desenha estendendo-se a toda a comunidade, “preste muita atenção: vamos cuidar da nossa Mangueira”. Relembrando a perspectiva de Winnicott (1975), a última fase do desenvolvimento emocional é descrita como a de “rumo à independência”, sendo que este é um processo que não se completa nunca enquanto tal. Está implicada nessa fase a capacidade do indivíduo confiar e cuidar de si mesmo. Essa relação de cuidados consigo não envolve uma atitude narcisista e fechada aos acontecimentos do meio, pelo contrário, significa a liberdade de se lançar em novas experimentações com o mundo, estendendo sua potência de pensar e agir criativamente, a autonomia de um exercício constante de pensamento crítico que se afirma, ao não tomar os valores que conduzem à existência como dados transcendentais ou naturalizados. Relembrando a citação de um menino: “as pessoas dizem que a gente se acostuma a viver nesse clima de violência, [...] como é que a gente se acostuma a viver com uma coisa dessas?”.

Sobre o cuidado de si como prática da liberdade de ação e de pensamento, Michel Foucault (1985) ressalta que no mundo greco-romano, a ética como prática racional da liberdade girou em torno de um imperativo fundamental: “cuida-te de ti mesmo”. Os gregos problematizavam a sua liberdade e a liberdade do indivíduo, como um problema ético. Ser ético, no sentido que os gregos estabeleciam, é um modo de ser do sujeito, seu *êthos*, uma maneira de se fazer visível para alguém, traduzindo-se por sua maneira de caminhar, pelos seus hábitos, pela calma como responde aos acontecimentos etc. O sujeito considerado como aquele que tem um belo *êthos* é alguém, para os gregos, que pratica um modo de liberdade. Porém, para que a liberdade seja pensada como um *êthos* que seja respeitável e que possa servir de exemplo, é necessário todo um trabalho de si sobre si mesmo.

Cláudio Ulpiano (2009), analisando as teses foucaultianas, afirma que Foucault trouxe uma questão, sobre a qual nenhum dos grandes historiadores da cultura greco-latina havia chamado a atenção, que é o fato dos gregos terem se preocupado em produzir uma vida livre. Eles traziam duas práticas fundamentais em suas vidas: se preocupavam em administrar sua cidade e também em produzir as suas leis. A ideia de liberdade vinculava-se à política e à cidadania, não podendo tolerar a presença da servidão, pois a cidade representava o exercício da democracia. As leis eram produto das práticas dos corpos, pois suas próprias vidas e relações produziam as leis da cidade. Ao realizar a prática de poder sobre a cidade e a economia, os gregos liberaram uma terceira questão, que é o fato de que é necessário ter, primeiramente, poder sobre si mesmo. A partir daí eles inventam uma nova prática que se chama relação agonística de si consigo próprio, o que Foucault (1985), posteriormente, vai designar de “prática de si”²⁰. Nessa perspectiva, é colocada a questão de que todos os homens trazem dentro de si múltiplas forças que tendem para o religioso e o supersticioso, para a submissão e para a afirmação da própria existência expressa nas forças ativas. Para o homem se constituir livremente é preciso realizar a si mesmo como um campo de batalhas, um confronto de forças, em que as forças ativas dominam as forças que tendem à submissão. É nesse ponto que os gregos irão produzir uma estética da existência, ou seja, vão pensar a estética em termos de produção da própria existência e não apenas como um produto, uma mercadoria a ser oferecida aos homens. A questão da estética para os gregos é a de produzir

²⁰ Segundo Foucault, a “prática de si” é uma prática de exercício da liberdade, uma prática, entre os gregos, ascética, dando a esse termo um sentido bastante amplo, ou seja, não o sentido de uma moral da renúncia “mas o de um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser.” (FOUCAULT, 1985, p. 265).

uma vida bela, uma vida livre, conquistada na medida em que as forças ativas dominarem as forças reativas²¹.

A noção de liberdade vem acompanhada da ideia de que só há liberdade no momento em que o sujeito dirige a sua própria vida. Segundo Foucault (1985), para os gregos, liberdade significa não escravidão, sendo essa definição de liberdade inteiramente política, “uma vez que ser livre significa não ser escravo de si mesmo nem dos seus apetites, o que implica em estabelecer consigo uma certa relação de domínio, de controle chamada de arché – poder, comando.” (FOUCAULT, 1985, p. 271).

Nessa última composição das crianças, o tema do cuidado reverbera chamando a atenção para um modo de vida que através da ativação ética das ações coletivas possa criar uma comunidade que faça florescer a potência afirmativa da vida. Não nos parece que a solicitação de paz e amor na Mangueira seja a projeção fantasiosa de uma comunidade isenta de problemas e tensões implícitas, mas sim o reconhecimento da própria como um campo de batalhas, onde se faz necessário que as forças ativas predominem sobre as forças reativas criando assim, possibilidades de manifestação do devir. Nessa paisagem sonora é a vontade de potência que se manifesta plenamente através da linguagem da música suscitando e criando novos valores e sentidos que façam a vida valer, em que a produção do desejo e da estética da existência sejam as bússolas orientadoras da subjetividade, engajada agora, em um movimento ativo de construção e recriação da comunidade, “da vida que quer florescer”.

Um fato que chamou a atenção, nesse compasso sonoro, foi uma de uma das professoras da instituição, sem saber que eu estava sentada na sala ao lado da que ela estava conversando de portas abertas, fez o seguinte comentário: “precisamos trocar o horário da

²¹ Sobre as forças ativas e reativas, Naffah Neto afirma que Deleuze distingue dois usos do termo inconsciente na obra de Nietzsche: “um para caracterizar a atividade, de forma geral, e outro para designar um dos sistemas do aparelho reativo.” (1991, p. 57). Existem para Nietzsche duas formas de expressão do inconsciente, uma caracterizada pelas forças ativas, por um estado de expansão e afirmação da sua potência, e outra pelas forças reativas, formada por um sistema de memória, conjunto de traços mnêmicos, acoplados à consciência e com finalidade basicamente adaptativa. Para que essas forças formadas por marcas mnêmicas não invadam a consciência, é preciso que uma força ativa apóie a consciência na reconstituição, a cada instante, de sua fluidez e mobilidade. Essa faculdade chama-se esquecimento. “Quando a função do esquecimento falha e as marcas mnêmicas invadem a consciência, as forças ativas perdem o comando, [...] são separadas do que elas podem.” (NAFFAH NETO, 1991, p. 59). Nesse caso, a consciência torna-se presa do passado, invadida pelas lembranças, o que lhe resta é o *re-sentimento*, pois o que já passou não permite ação presente. Nesse movimento, o inconsciente reativo captura o inconsciente ativo despojando-o da sua atividade, transformando suas forças em forças reativas. É o triunfo do ressentimento e da culpa características da subjetividade assujeitada, do tipo escravo. Quando o inconsciente ativo está no comando, a função do esquecimento é ativada, e aí predomina uma força plástica, inventiva, a subjetividade não se sujeita a potência do outro, mas afirma a sua própria potência criadora. Senhora de si vive na abundância da força plástica, não levando a sério seus contratempos, nem recriminando o mundo pelas suas infelicidades. Segundo Naffah Neto (1991), “o escravo é, pois, o símbolo do que de pior a humanidade pode produzir. Seu desejo é de que o presente lhe renda dividendos, lucros, pelo que perdeu no passado, de que o mundo compense pelas infelicidades que sofreu [...]. Ele representa a privação, a carência. Mas ele designa menos um indivíduo do que circuitos de subjetividade, territórios de nossas vidas dominados por forças reativas, ora mais delimitados, ora mais inclusivos. *O escravo habita-nos*. Importa, pois, descobrir como desmontar nossos ressentimentos e nossas culpas, como devir-nobre, o que quer dizer: transmutar o *ódio à realidade* em *amor fati*. Tarefa para os terapeutas e educadores do nosso tempo.” (NAFFAH NETO, 1991, p. 61 -63).

oficina da professora Martha para outro dia, pois as crianças ficam *muito excitadas*”. Nesse mesmo dia, sem saber que por uma contingência de estar na sala ao lado, eu havia escutado seu comentário, a mesma professora, ao ver uma criança se despedindo alegremente e dizendo que traria novas ideias musicais na semana seguinte, se dirigiu a mim e disse: “eles estão gostando muito do seu trabalho”. O que podemos interpretar desses comentários? Como vimos, desde o início da Oficina de Composição Musical, o projeto atravessou várias dificuldades que foram relativas tanto à maneira de organização da instituição, como também a mudanças aleatórias de horários por parte de algumas professoras de outros projetos, que acabavam interferindo nas atividades.

Seria esse movimento uma forma de boicote institucional? Será que o trabalho com dispositivos artísticos, que dão a liberdade expressiva de movimentos e produção de diferenças, foi capaz de ameaçar os territórios já constituídos dentro da instituição? Sobre as relações de amor, amizade etc., que não se conformam ao quadro institucional determinado, Foucault (1981) ressalta: “que os indivíduos comecem a se amar, aí está o problema. A instituição é sacudida, intensidades afetivas a atravessam, ao mesmo tempo, a dominam e perturbam.” (p.2). Nesse período as crianças se encontravam em um tipo de relação que transbordava o quadro institucional estabelecido, andavam juntas circulando pela instituição, percorrendo seus territórios, ouvindo música em seus aparelhos de mp3. Antes do horário da oficina, com o violão que eu trazia de casa, as crianças aproveitavam para ir descobrindo alguns acordes e sonoridades. O interesse por esse instrumento tornou-se patente. Algumas delas manifestavam um forte desejo de aprender a tocá-lo.

De fato, as crianças ficavam *excitadas*, bastante animadas, falantes como o de sempre, porém, uma fala escutada por todos, sem gritarias ou tropeços, manifestando a vontade, a brincadeira, o riso e a alegria de estarem aprendendo juntas. Aqui cabe o comentário de Winnicott (1975) quando diz, por exemplo, que a brincadeira é extremamente excitante, não exatamente porque os instintos se acham envolvidos, esse fato está subentendido, mas porque o brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais. “É a precariedade da própria magia, magia que se origina na intimidade, num relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança.” (WINNICOTT, 1975, p. 71). De fato, o encontro com as crianças nessa paisagem sonora era permeado por uma magia de intimidade, um colorido e entusiasmo alcançados através da confiança consolidada no grupo.

Silva, M (2005) afirma que “toda vez que estivermos trabalhando com a causa dos Direitos Humanos e não incomodarmos ninguém estaremos fazendo apenas a *ideologia da*

ordem.” (p. 21). No Centro Cultural Cartola, vimos que a preocupação com a questão da ordem e disciplina dos alunos nas oficinas apresenta-se, de uma maneira geral, como uma questão central. A subjetividade ativada por essa questão configura-se mais pelo vetor de uma moral disciplinadora, reduzindo seu campo de ação ao conjunto de valores e regras vigentes na sociedade. A subjetividade ativada no trabalho da Oficina de Composição Musical não foi, de maneira alguma, como vimos no Capítulo I, àquela que se reduz a esse vetor, mas sim a ativação do vetor ético-político-estético, desse cuidar de si e do outro produzindo suas próprias normas e referenciais. O compromisso de uma subjetividade em que a ética está ativa não se reduz jamais ao comprimento de um conjunto de normas, estas se fazem necessárias, não resta dúvida, porém relaciona-se com o vetor moral da subjetividade, que não é o bastante para conquistar uma melhor qualidade da existência, “na medida em que não inclui a consideração daquilo que se impõe como diferença no invisível e que exige criação, (inclusive no campo das normas).” (ROLNIK, 1995a, p. 163). Em relação à instituição no trabalho com as crianças, é possível que as alianças formadas e a ocupação dos espaços em seu interior tenham suscitado alguma espécie de temor de que linhas imprevistas de força fossem traçadas nesses *excitantes* encontros. Retomando Foucault (1981), este menciona que “os códigos institucionais não podem validar essas relações das intensidades múltiplas, das cores variadas [...] das formas que se modificam. Estas relações instauram um curto-circuito e introduzem o amor onde deveria haver a lei, a regra e o hábito.” (p.2).

O ritmo musical que se apresentou dessa vez, foi o samba, sobre esse ritmo e gênero musical já falamos bastante no Capítulo I. O samba, linguagem musical singular da comunidade da Mangueira, como vimos, foi um estilo musical que funcionou como dispositivo aglutinador da rede relacional da comunidade, ampliando seu capital social, cultural e político, que por sua vez produziu a escola de samba e o projeto Social da Mangueira. Arriscamos dizer que o samba, ritmo sincopado, capaz de levar a subjetividade ao transe de seus passos, através da flexibilidade de sua ginga, produz o famoso “jogo de cintura”, a malemolência necessária para escapar dos enquadres da subjetividade dominante que aprisiona a expressão social criativa. É a linguagem característica da comunidade, e o mais curioso é que esse ritmo surgiu quando as crianças encontravam-se mais descontraídas, em uma nova suavidade.

No trabalho com as crianças da comunidade da Mangueira é justo afirmar a produção de uma subjetividade ética no exercício de abertura à alteridade. Os dispositivos artísticos aliados a uma estratégia sensível de intervenção produziram uma subjetividade aberta à escuta e ao cuidado de si e conseqüentemente, à escuta e ao cuidado do outro. A expansão da vida se

deu simultaneamente a expansão do espaço potencial, a criação propícia de um espaço para a manifestação do verdadeiro *self*, tal como formulado por Winnicott (1975), em que o jogo lúdico do convívio e da criação deu espaço para uma ética da alegria e a transposição dos limites da subjetividade. Alguns comentários sobre o projeto, por parte das mães, ficam no campo do possível, para se pensar em seus agenciamentos e desdobramentos para além dos encontros nas oficinas:

Meu filho está melhorando, ele está mais interessado nas coisas, não está mais se desqualificando.

O José melhorou muito, encontra-se mais comunicativo, com disposição para tomar iniciativas, e a oficina ajudou muito nessa melhora.

A Tati adora participar das oficinas, ela quer muito aprender a tocar violão.

Pedro Lucas não gostava de ser fotografado e agora, depois que começou a fazer a oficina, se deixa fotografar e começou a dançar!

A Miriam começou a inventar músicas e poesias.

Melinda quer muito aprender a tocar guitarra.

Um caso que chamou bastante a atenção durante o projeto foi o de um menino de 11 anos chamado José. Em maio de 2007, no início da intervenção, ele apresentava uma dificuldade visível de se expressar tanto gestualmente como verbalmente. José procurava se manter à parte do grupo, as outras crianças percebiam seu isolamento, o que reforçava ainda mais a sua timidez, desqualificando-o em comentários do tipo: “José não fala nada!”. Esse comportamento muito tímido de José era de se fazer notar tanto pelas outras crianças como por todos os professores do Centro Cultural Cartola. Uma das professoras do projeto Griô, do qual José também participava, escreveu um história sobre a mudança de comportamento do menino, publicada no site Pró-Menino (www.promenino.org.br) de seleção de casos do ECA, segue um trecho da história:

José era aquilo mesmo, timidez profunda, simplicidade de gestos, pouquíssimas palavras. O que mais ouvia de sua boca era “Posso?” “Posso isso?” “Posso aquilo?” Era difícil perceber qualquer iniciativa em José.

[...] nada se sabia da situação de José, exceto pelas poucas informações de sua mãe, mulher humilde, de aparência escancaradamente marcada pela ausência de dentes, mas extremamente determinada em dar um futuro melhor ao menino. (LANGHI, 2008, p. 1).

Dentre as crianças que participavam do grupo de intervenção, José se destacava por sua extrema timidez ou mesmo apatia durante as atividades. Sua mãe, sem entrar muito em detalhes, relatou: “ele era mais falante, mas parece que ele sofreu uma decepção com um colega e ficou assim”. Na escola José também não ia bem, seu rendimento escolar apresentava dificuldades nas disciplinas de Matemática e Português. A professora mandara um bilhete

relatando problemas de socialização com a turma e demora na realização de todas as tarefas em sala de aula.

Durante os encontros nas oficinas, José foi progressivamente melhorando. Nessa fase, além de participar da Oficina de Composição Musical e do Projeto Griô, ele estava em tratamento clínico com uma psicóloga que atendia no Centro Cultural Cartola. O primeiro sinal de manifestação criativa de José foi quando ele sugeriu o título da primeira música, “viver é bom”. Na época eu considerei positiva essa manifestação, porém decorreu mais algum tempo para que José se sentisse à vontade no grupo, sua expressão espontânea foi acontecendo na medida em que o grupo também foi se relacionando de forma mais afetiva. No terceiro platô composição José sugeriu os seguintes versos da canção: “a vida tem lição para qualquer lugar” e foi nessa paisagem sonora que eu pude observá-lo interagindo à vontade, respondendo, inclusive, de forma criativa, as implicâncias dos meninos.

Vale citar como exemplo, uma dessas situações que descrevo a seguir: um dos meninos do grupo implicava com José desde os primeiros encontros, fazendo comentários do tipo: “olhem os olhos arregalados de bobo que ele tem!” José geralmente não respondia nada, e comentários desse tipo o faziam se manter mais isolado do grupo, porém, nessa fase, José respondia a esse mesmo comentário que se repetia vez por outra, com um gesto criativo! Em resposta ao comentário, José, tranqüilamente, como quem já não se importasse mais com o fato, arregalava mais os olhos fazendo uma careta!

Esse é um pequeno exemplo dentre outras situações que surpreenderam na mudança de José. Nesse período, na escola, a professora percebeu também algumas mudanças, estava mais comunicativo e as notas haviam melhorado um pouquinho, “mas José havia melhorado muito!!!” (LANGUI, 2008, p.1). Nas aulas do projeto Griô, Lilia Langhi declara:

Ficava cada vez mais perceptível que a criança despertara. Durante os encontros, enquanto Maria contava sobre um guerreiro africano, José perguntava, inferia, dava ideias para o trabalho de pintura de batas, sugerida por mim para que construíssem sua identidade, como se fossem heróis. Entre tantos símbolos apresentados às crianças – o da coragem, o da força, o da identidade – José escolheu pintar, em sua roupa, o “sankofa”, que significa que “sempre devemos olhar para trás, para retomarmos algo que deixamos”. Ora, aquela era a significação de todo o processo pelo qual passara o menino! (2008, p.2).

Na perspectiva de Winnicott (1975), é possível que José, através das práticas em que participava, tenha podido recuperar a espontaneidade perdida, seu falso *self*, ao encontrar um ambiente propício, tenha podido finalmente dar passagem ao verdadeiro *self*, retomando um estágio de seu desenvolvimento que tenha sido, quiçá, por algum acontecimento traumático interrompido. É muito curioso e significativo, o fato do menino ter escolhido pintar justamente o símbolo do herói guerreiro *sankofa*, significando que sempre podemos retomar

algo que deixamos para trás. É possível que este algo tenha sido a retomada da própria linha da continuidade de sua vida, seguindo agora por novos caminhos criativos.

Esse caso chamou bastante a atenção pelo fato de que José encontrava-se em um estado extremo de introspecção, apresentando sérias dificuldades de socialização. A mudança para um comportamento espontâneo, aberto à comunicação e à manifestação criativa foi sentida e celebrada como positiva por todos que o acompanharam na instituição. Sua mãe atribuiu parte dessa melhora à Oficina de Composição Musical.

Nessa paisagem sonora, podemos finalmente gravar as composições das crianças no estúdio de gravação improvisado no Centro Cultural Cartola. A primeira tentativa foi no segundo platô composição, porém não deu certo. Uma das crianças, ao aproximar muito a boca do microfone, produziu um efeito na gravação em que sua voz tornava-se mais audível do que as outras. Já nessa paisagem sonora, em uma segunda tentativa de registro das composições, foi possível gravá-las com maior facilidade. Nesse período foi muito mais fácil organizar tal intento, dada a capacidade de escuta desenvolvida por elas e a comunicação estabelecida. É importante ressaltar, porém, que devido à própria precariedade de recursos da instituição, não tínhamos um equipamento de estúdio em total condição de gravação e tivemos que nos estender no tempo para resolver alguns problemas relativos ao funcionamento dos programas de gravação nos computadores. A própria sala desse estúdio improvisado dificultava uma experiência agradável de gravação, pois o calor era insuportável, visto que o ventilador disponível não dava vazão, e ainda tinha que ser desligado constantemente para não atrapalhar as gravações, além de ser um ambiente pequeno e totalmente fechado. Foi uma experiência vivida como muito trabalhosa e cansativa por todos, e que exigiu uma boa dose de tolerância para as condições adversas. As crianças colaboraram bastante para essa realização e o trabalho final foi satisfatório. Poderíamos detalhar muito mais essa experiência, o que seria um relato importante e interessante para o trabalho, porém isso nos exigiria estender ainda mais nossas discussões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A subjetividade, através de chaves transversais, se instaura ao mesmo tempo no mundo do meio ambiente, dos grandes agenciamentos sociais e institucionais e, simetricamente, no seio das paisagens e dos fantasmas que habitam as mais ínfimas esferas do indivíduo. A reconquista de um grau de autonomia criativa num campo particular invoca outras conquistas em outros campos. Assim, toda uma catálise da retomada de confiança da humanidade em si mesma está para ser forjada passo a passo e, às vezes, a partir dos meios os mais minúsculos.
(GUATTARI, 2007, p. 56).

Ao percorrer trilhas inéditas no decorrer desse trabalho, no passo a passo das composições estéticas, éticas, políticas e sociais, criadas durante o percurso dessa caminhada, a intenção desse projeto se focalizou mais no processo do que nos resultados desta pesquisa, na trilha percorrida, e que se abre a novas investigações. Buscou-se estabelecer conexões entre a Psicologia e a Arte, procurando explorar alternativas de intervenção dentro de uma comunidade específica. O diálogo entre a Psicologia e a dimensão estética da subjetividade se faz cada vez mais necessário na contemporaneidade. A abertura para se pensar em novas abordagens que venham romper com determinadas práticas que, ao invés de promoverem a singularidade e a expansão da vida, reforçam ainda mais formas estereotipadas de conduzi-la.

Acredito que estimular a expressão criativa, produzindo relações inéditas de convívio, subjetivação e alternativas de enfrentamento das adversidades imprevistas do cotidiano, é uma estratégia interessante para o sujeito imerso em um mundo cada vez mais mutante, em contínua transformação. Nesse sentido, a subjetividade não pode ser pensada separadamente de seu meio ambiente, como se existisse um dentro interiorizado no sujeito, independente do fora, tal como ela foi concebida, tempos atrás, pela psicologia positivista no mito da interioridade. A subjetividade encontra-se transversalmente relacionada às várias instâncias que a constituem: social, cultural, familiar, escolar etc. Empreender a reconquista de um grau de autonomia criativa em um determinado campo é também estimular sua expansão para outros domínios. Dessa forma, é possível conjecturar que no trabalho com os jovens da comunidade da Mangueira, a autonomia criativa deflagrada em todo o percurso da Oficina de Composição Musical tornou possível também acionar a capacidade inventiva da subjetividade em outras esferas de expressão. Necessitaríamos ampliar, na verdade, nossas investigações em outros trabalhos para acompanhar tais desdobramentos possíveis no cotidiano dos sujeitos envolvidos. Nossas investigações, no contexto dessa pesquisa, se pautaram nas observações realizadas no espaço institucional.

Quando iniciei o projeto no Centro Cultural Cartola com os jovens da Mangueira, o desafio de produzir uma estratégia que fosse sensível ao contexto do grupo de intervenção, promovendo processos de criação, foi muito evidente logo nos primeiros encontros. Não se tratava de organizar um trabalho a ser aplicado, *a priori*, mas sim o de se lançar na experiência criativa com os jovens através dos dispositivos artísticos, construindo uma estratégia em conjunto, como uma composição musical, em que a singularidade pudesse encontrar passagem na criação artística. Como vimos durante esse trabalho, tal estratégia, foi confeccionada nas tramas de seus encontros, alinhavada por linhas repentinas, que surgiam sugerindo o caminho a ser percorrido. Tais linhas de fuga fizeram fugir muitas vezes as minhas expectativas, pois ao adentrar em uma comunidade tão peculiar e com uma realidade tão diversa da minha, só me restou deixar-me habitar por suas múltiplas falas, vozes coloridas e tumultuadas de polifonia. De início, não posso dizer que foi fácil, foi bastante difícil. Abrir mão de um determinado controle, de um suposto saber, para se instalar na dimensão da experiência conjuntamente com o grupo, necessitou um exercício constante de análise das minhas próprias intervenções. É espantoso perceber o quanto estamos atravessados por uma moral disciplinar no contexto institucional que, na maioria das vezes, toma como ponto central a questão da ordem em detrimento das experiências criativas que podem enriquecer a subjetividade. Todo esse percurso significou construir passo a passo, as matérias-primas de expressão e criação em um constante diálogo com os jovens e a comunidade.

Foi durante esse percurso que foram surgindo as questões levantadas neste trabalho. Em primeiro lugar, o que se apresentou foi o conhecimento da Mangueira, a curiosidade de saber um pouco da sua história, de conhecer o solo, a terra, por sinal muito fértil, de nossas intervenções. Foi assim que descobrimos como a música teve relevância fundamental na sua constituição, como ela foi um dispositivo realmente aglutinador de culturas e realidades existentes em seu interior. Descobrir que seu capital social e cultural se ampliou através das rodas de samba na casa das mulheres de terreiros, nos encontros, produzindo as diferenças, produzindo devires e cartografias, isso fez com que apostássemos ainda mais na proposta deste trabalho, a arte como um dispositivo de ampliação dos territórios já constituídos. Não só a arte, mas principalmente a qualidade dos encontros produzidos através da expressão dela. E foi nesses encontros na comunidade que surgiu Cartola, compositor de sensibilidade única, transformando na voz e nas canções a realidade vivida, cantando a força de sua comunidade e vida singulares. Não é por acaso que as crianças falam dele com um profundo respeito, artista que soube valorizar a Mangueira, aliando sua sensibilidade estética à força ética e política de suas ações, fazendo surgir em aliança com seus companheiros, a escola de samba, nascente

das inúmeras lutas dos seus moradores e artistas pelo reconhecimento de sua cultura, de suas misturas de raças, credos, ritmos e celebrações.

Quando as crianças cantam: “vamos cuidar da nossa Mangureira”, é porque encontraram através da proposta deste trabalho, o contexto criativo e sensível necessários para dar passagem a vida, ao desejo. Desejo este que se faz presente em toda comunidade, mas que pelas condições atuais adversas, vividas em seu cotidiano, encontra-se, não raro, enfraquecido por uma lógica da falta, como se a solução dos conflitos viesse unicamente de fora, movida por referências externas. A função de autonomia concebida por Félix Guattari e Rolnik (2005), tal como vimos, encontra-se muitas vezes amortecida por uma lógica assistencialista, presente nos moradores da comunidade. Ali se desenha uma subjetividade permanentemente de plantão, em constante alerta em relação aos riscos reais do seu meio ambiente, esse fato, como vimos, dificulta a manifestação da autonomia e expressão criativa, capazes de dar enfrentamento às adversidades vividas, encontrando as possíveis alternativas.

Se hoje a Mangureira se encontra em difíceis impasses, se seu ambiente está permeado pelo poder do tráfico em constantes embates entre suas facções e também com a polícia, isso não é um privilégio desta comunidade, mas uma questão que atravessa quase todas as favelas do Rio de Janeiro. Seu ambiente de extrema vulnerabilidade foi possível ser deflagrado nas composições musicais das crianças que, através da expressão criativa, produziram arte, cultura, trazendo em seus matizes e sonoridades, questões peculiares e difíceis, trazendo a marca de suas experiências singulares, produzindo autonomia criativa ao não se referenciar aos valores da cultura capitalística, criando suas próprias cartografias. Aqui a produção de cultura é pensada em sua estética revolucionária, capaz de fazer resistência aos meios uniformizadores da subjetividade. Vimos que no novo conceito de criação artística, na mudança da modernidade para a pós-modernidade, uma abertura maior para os meios de criação da arte se fez com toda uma conjuntura de mudança de paradigma social. A sociedade na modernidade líquida, tal como denominada por Bauman, ao mesmo tempo em que flexibilizou as distâncias com as novas tecnologias e a possibilidade de convivência com as diversidades, seja no campo cultural, ou social, político etc., também produziu referências identitárias atravessadas pelas leis do mercado capitalista.

Toda a profusão de imagens, informações e matérias de expressão diferenciadas estimulam a expressão criativa da subjetividade a investir nos referenciais dos critérios do mercado de consumo. O Gesto criador singular, sob esta lógica, fica muitas vezes esmaecido, a comunicação se torna acentuada, porém repetitiva, seguindo os modelos do sistema vigente. Deleuze e Guattari mencionam que: “não nos falta comunicação, ao contrário, nós temos

comunicação demais, falta-nos criação. *Falta-nos resistência ao presente.*” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 140). A resistência ao presente aqui é entendida como a manifestação da autonomia criativa, não submetida aos valores estéreis do meio dominante, mas sim produzindo certa recomposição dos mesmos, tecendo um diálogo “antropofágico” capaz de transmutá-los em novas formas de sociabilidade, não se petrificando em representações consecutivas da realidade, mas em permanente relação com a riqueza de suas possibilidades.

Vimos que a comunicação estabelecida entre os jovens da comunidade não foi a de um aprendizado focado na informação, “no modelo do tubo”, tal como vimos no Capítulo III. Como Deleuze menciona, já temos demais esse tipo de comunicação, basta nos conectarmos à TV e a internet para sermos bombardeados pela velocidade de sua implicação. A comunicação ativada no grupo foi uma comunicação criativa, uma “comusicação” capaz de deflagrar as trocas de experiências, colocando em curso a processualidade da existência. Foi a expansão da vida que se desenhou em todo esse processo e a expansão da vida se relaciona com a diluição das formas determinadas, do que se tornou instituído, movendo processos burocratizantes com relação à diversos setores da realidade, aos valores, às regras, ao trabalho, ao amor, à amizade etc. Essa comunicação intensiva, aberta à escuta de si e do outro, se fez presente progressivamente durante o projeto, abrindo espaços e novas situações de encontros vividos no seio do grupo e da comunidade. Gestos, expressões, trejeitos, ideias, brincadeiras e movimentação entre os corpos puderam ser experimentados em um contexto sensível de intervenção, capaz de acolher o inusitado. A intervenção estabelecida no grupo deu lugar às brincadeiras, experimentações entre os corpos e movimentos de afetos como forma de produzir uma escuta musical a cada novo detalhe e nuance de tonalidade afetiva. Isso possibilitou a produção cultural através de vias singulares de manifestação.

A escolha dos autores que fazem parte desse trabalho também percorreu os movimentos do devir. Esse trabalho privilegiou a experiência dos encontros vividos na comunidade com os jovens e os encontros com os autores foram acontecendo através das trilhas que se apresentavam em cada passo ou compasso das composições tecidas no *corpo a corpo* das sonoridades. Dois caminhos possíveis se apresentaram durante esse trabalho para explicar o processo criativo, um de natureza pessoal, concebido por Freud, tal como vimos no Capítulo II, através do conceito de sublimação, e o outro de caráter impessoal, sendo a manifestação de um impulso vital que se estende dos seres humanos aos outros seres vivos, se pensarmos em sua *autopoíese* existencial. Privilegamos o caminho impessoal na concepção da criatividade porque este se apresentou afinado com as experiências vividas no contexto da intervenção, ao se trabalhar na dimensão de um coletivo social. As ideias psicanalíticas de

Winnicott contribuíram na feitura singular de uma prática de si e do grupo. Conceitos como *holding*, *espaço potencial*, linha da continuidade da existência, vivências não-integradas da consciência, *falso* e *verdadeiro self*, e a própria concepção impessoal sobre a expressão e origem da criatividade foram fundamentais na articulação com um modo de pensar a subjetividade por diferentes vias de manifestação, em um novo paradigma ético, político e estético social.

Conceitos da filosofia da diferença, tais como: desterritorialização, devir, linhas de fuga, cartografia etc. foram igualmente importantes nessa feitura. A criatividade nessa abordagem, percorrendo trilhas desconhecidas, é a própria expressão da saúde e o fluxo da vida. Mais do que apontar os pontos divergentes entre uma teoria e a outra, buscou-se tecer contrapontos convergentes que auxiliassem a fundamentar as experiências vividas na pesquisa de campo. Buscou-se ainda tecer um caminho criativo nessa composição de autores e temas que se apresentaram, e isso significou produzir agenciamentos inéditos, permitindo desvios. Foi dessa forma que autores como Bauman, Herbert Marcuse, Naffah Neto, Michel Foucault, Suely Rolnik, Marisa Rocha, Heliana Rodrigues, Regina Andrade, Humberto Maturana, Januz Korczak, Miguel Wisnik, Virgínia Kastrup, entre outros, deram uma contribuição importante para fundamentar este trabalho em acordo com os matizes vivenciais e teóricos que se apresentaram. Nesse percurso foi muito interessante, como já mencionado, deparar-me com os textos de Virgínia Kastrup, as práticas de leituras realizadas por ela em seu projeto, através da Oficina de Livração com crianças de baixa renda, se assemelharam muito em alguns pontos, como já foi descrito anteriormente, a esse trabalho. O aprendizado da arte nessa abordagem torna-se dispositivo de transposição de limites da subjetividade. A existência desse trabalho de Kastrup fez-me ainda mais apostar na direção desse projeto que se encontra aberto a outras tantas possíveis conexões.

De acordo com as questões colocadas na introdução desse trabalho, é justo afirmar que através dos dispositivos criativos e artísticos utilizados foi possível promover modos diferentes de subjetivação como: a produção de uma subjetividade ética e estética em exercício de abertura à alteridade, à autonomia, à expansão da vida e à criação. Podemos constatar esse fato através das composições musicais e encontros singulares produzidos no decorrer do projeto. A própria autonominação do grupo, como C.G.C. – Cartola Grupo Criativo – já indica a produção da singularidade. Os dispositivos artísticos aliados a uma estratégia sensível de intervenção, estimulando o gesto criador, puderam dar passagem às diferenças vividas pelos jovens na comunidade. Vimos que devires se apresentaram como possíveis, produzindo desvios nas referências identitárias. Se muitos jovens são marcados ou

se identificam com os signos da violência e do poder do tráfico no ambiente em que vivem, neste trabalho, os participantes puderam experimentar signos estéticos/terapêuticos agenciando as dimensões do devir-poeta, do devir-artista, do devir-criador, e quem sabe, do devir-de-um-povo-por-vir, de uma minoria que progressivamente ganha potência e visibilidade.

Os dispositivos artísticos utilizados funcionaram como liga, como sintonia na produção das diferenças, ao promoveram as experiências de desterritorialização da subjetividade, ou seja, as vivências de não-integração da consciência, tal como formuladas por Winnicott, necessárias no processo de expressão da criatividade. Vivências em que a subjetividade pôde relaxar o estado permanente de alerta e plantão, permitindo a existência de formas mais potentes de comunicação, criando espaços de fala e escuta às trocas de experiências deflagradas.

Vimos que o aprendizado da arte estimula a capacidade de autonomia crítica e reflexiva dos sujeitos, pois esta é capaz de acessar o fundo processual e inventivo da cognição. Seu aprendizado não se restringe aos parâmetros da solução de problemas, mas abre-se a experiências de problematização que forcem o pensar. O aprendizado da música, por excelência, promove uma concentração aberta, funcionando como uma prática de aprendizagem da própria atenção e também enquanto prática de transformação de si, de relação consigo e conseqüentemente, de relação com o outro. A música é essa linguagem que escapa ao domínio da representação, sua linguagem intensiva e afetiva abarca a dimensão não cognitiva. Sua força afectiva produz novidade e surpresa no campo da cognição. Ainda que os objetivos deste trabalho não tenham se focalizado exatamente na aprendizagem da atenção, ao trabalharmos com a música esse aprendizado se fez presente, produzindo nos jovens uma relação de transformação de si mesmos, ampliando consideravelmente o olhar destes sobre seu próprio meio, permitindo a reformulação de problemas que se encontravam presentes, isso é perceptível nas letras das canções.

Ao estabelecer relações entre um fazer criativo/artístico e um fazer terapêutico neste trabalho, acredito que é através dos meios mais minúsculos, na micropolítica trançada no dia a dia dos gestos, olhares, ritmos e falas, que novos valores vão emergindo dando destaque imprescindível a vida que deseja expansão. A potência do desejo se afirma produzida no *entre* nós. Na comunidade da Mangueira pude vivenciar várias vezes essa potência no jogo do cotidiano junto às crianças, às mães, aos funcionários da instituição e aos moradores da comunidade. A imagem de cada um é permanente na minha lembrança e não se esvai. Deixaram suas marcas e efeitos sobre mim. Difícil é desvincular-me por completo da instituição, ainda estou em sintonia com os jovens, a arte cria essa fina sintonia que nenhuma

outra linguagem, o mais sensível que possa ser, pode oferecer. Esses encontros, cantos, encantos e também desencantos, produziram efeitos que não cessam de derivar outras formas no meu modo de ser, sentir, pensar e agir. Acredito que essas experiências vividas, partilhadas no *entre* também tenham produzido, através de tudo que foi observado, criado e comunicado, efeitos nos jovens que se desdobram ainda em outros gestos, em outras falas, em novos espaços e caminhos inéditos.

No trabalho que realizei em uma instituição escolar com alunos especiais da rede municipal de Petrópolis, mencionado brevemente na Introdução deste trabalho, havia um menino de 11 anos que era considerado por todos os professores como o “mais terrível bagunceiro de todos”, trazendo o diagnóstico de “distúrbio de comportamento”. Pois bem, esse mesmo menino foi um dos mais participativos da Oficina de Composição Musical, contribuindo com várias ideias criativas. Anos mais tarde, ao encontrá-lo repentinamente na rua, já na fase da adolescência, fiquei muito surpresa quando me contou com ares de alegria e satisfação que estava indo para um ensaio de seu grupo de samba e pagode no qual cantava composições suas e do próprio grupo. O menino me pareceu em sintonia com o fluxo da vida, criando suas próprias cartografias, fazendo fugir as referências identitárias estabelecidas, seja na instituição ou no próprio sistema dominante aprisionando a vida. Assim, acredito que os efeitos deste trabalho ainda estão em processo, como a feitura de uma trilha sonora que aponta para várias direções. A trilha não tem um fim determinado, o importante é acompanhar suas melodias.

Fiz Por você o Que eu Pude (Cartola)

*Todo tempo em que eu viver
Só me fascina você, Mangueira
Guerreei na juventude
Fiz por você o que pude,
Mangueira*

***Continuam nossas lutas
Podam-se os galhos
Colhem-se as frutas
E outra vez se semeia***

*E no fim deste labor
Surge outro compositor,
Com o mesmo sangue na veia
Sonhava desde menino
Tinha um desejo felino
De contar toda a sua história
Este sonho realizei
Um dia a lira empunhei
E cantei todas as tuas glórias
Perdoa-se a comparação
Mas fiz uma transfusão
Eis que Jesus me premeia
Surge outro compositor*

*Jovem de grande valor
Com o mesmo sangue na veia*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABENHAIM, E. “Os Caminhos da inclusão: breve histórico”. In: MACHADO, A. M.; VEIGA-NETO, A. J.; NEVES, M. M. B. J.; et al (Orgs.). **Educação Inclusiva: direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 39-53.

ACADEMIA BRASILEIRA DE CINEMA. **Linha de Passe**. Entrevista com os Diretores. Disponível em:
<http://www.academiabrasileiradecinema.com.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=1006&Itemid=510&limit=1&limitstart=3>. Acesso em: 14 out. 2008.

ANDRADE, R.; BENEVIDES, A.; MANSO, R. (Coord.). **Construções de Identidade Cultural e Auto-Estima com Jovens da Comunidade da Mangueira – Centro Cultural Cartola**. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, UERJ/FAPERJ, 2004-2008.

ANDRADE, R.; LIMA, M.; BAHIA, S.; LIMA, D. O Trabalho na Comunidade da Mangueira e o Centro Cultural Cartola. **CONPSI**, Alagoas, 2007.

ANDRADE, R. **Personalidade e Cultura**. Rio de Janeiro: Revan/Faperj, 2003.

ATTALI, J. **Dicionário do Século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ATTALI, J. **Bruits: essai sur l'économie politique de la musique**. Paris: Fayard, 2007.

BAUMAN, Z. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BEZERRA, B. J. “Winnicott e Merleau-Ponty: o *continuum* da experiência subjetiva”. In: BEZERRA, B. J.; ORTEGA, F. (Orgs.). **Winnicott e seus interlocutores**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007, p. 35-65.

BOCCO, F.; LAZZAROTTO, G. D. R. “(Infra)atores juvenis: artesãos de análise”. In: **Psicologia e Sociedade**, v. 16, n. 2, maio/ago. 2004, p. 37-46.

BONNEWITZ, P. **Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.

BRANDÃO, Z.; ALTMAN, H. **Algumas hipóteses sobre a transformação do *habitus***. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/acessoConteudo.php?nrseqoco=16344>>. 2002. Acesso em: 24 jun. 2007.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, Desiguais e Desconectados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CARTOLA. “Fiz Por Você o Que Pude”. Intérprete: Elton Medeiros. In: SARGENTO, NELSON, ELTON MEDEIROS E GALO PRETO. **Só Cartola**. Rio de Janeiro: Rob Digital, 1999. 1 CD. Faixa 5.

CARVALHO, I. M. V. **Atenção à Saúde na Comunidade da Mangueira**: realidade social e gestão por parcerias. 2004. 120 f. Dissertação. (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social). – Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2007. (Artes do Fazer, v.1).

COSTA, J. F. “Sujeito em Foucault: estética da existência ou experimento moral?”. In: **Tempo Social**, v. 7, n. 1-2, p. 121-138, out. 1995. Disponível em: <<http://www.geocities.com/sociedadecultura3/foucaultsujeito.html>>. Acesso em: 11 dez. 2008.

_____. **O Risco de Cada Um**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

COSTA, M. A. N. “Sinergia e Capital Social na Construção de Políticas Sociais: A Favela da Mangueira no Rio de Janeiro”. In: **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, n. 21, nov. 2003. Disponível

em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782003000200010>. Acesso em: 4 de jun. 2007.

DELEUZE, G. **El Antiedipo**: Capitalismo y Esquizofrenia. Barcelona: Seix Barral, 1973. 1 v.

_____. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. **Espinoza**: Filosofia Prática. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. **A Ilha Deserta**. São Paulo: Iluminuras, 2006a.

_____. **Proust e os seus signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

_____. **Francis Bacon**: lógica da sensação. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Que é a Filosofia?** São Paulo: Ed. 34, 1992.

FERRAZ, S. **Livro das Sonoridades**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Posigraf, 2004.

FIGUEIREDO, L. C. **Revisitando as Psicologias**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A Metapsicologia do Cuidado. **Revista Psychê**, São Paulo, ano 11, n. 21, p. 13-30, dez. 2007.

FOLHA ONLINE. **Villa-Lobos**: maestro carioca faz o popular virar clássico. 2007. Disponível em: <<http://musicaclassica.folha.com.br/cds/20/biografia-2.html>>. Acesso em: 12 dez. 2007.

FOUCAULT, M. "O Cuidado de Si". In: _____. **História da Sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1985. 3 v.

_____. **Ditos e Escritos**: Ética, Sexualidade e Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. 5 v.

_____. **Da amizade como modo de vida**. 1981. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/amitie.html>>. Acesso em: 25 fev. 2009.

FREUD, S. “Escritores Criativos e Devaneios”. In: _____. **Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud** (E. S. B.). Rio de Janeiro: Editora Imago, 1976. 9 v.

GALEANO, E. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2005.

GIANNETTI, E. **Felicidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GUARESCHI, P. A. “Relações Comunitárias, relações de domínio”. In: CAMPOS R. H. F. (Org.). **Psicologia Social Comunitária**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 81-99.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. **As Três Ecologias**. São Paulo: Papiros, 2007.

HOME, S. **Assalto à Cultura: utopia, subversão, guerrilha na (anti) arte do século XX**. São Paulo: Conrad Editora, 2004.

HORA, R.; CABRAL, S. “Os Meninos da Mangueira”. In: ALVES JUNIOR, Ataulfo. **Os Meninos da Mangueira**. São Paulo: RCA Victor, 1976. 1 compacto sonoro. Lado A, faixa 1.

KASTRUP, V. “Agir, Aprender, Atuar”. In: **Psicologia em Estudo**, v. 6, n. 1, p.17-27, 2001. Disponível em: http://www.drifline.org/cgi-bin/archive/archive_msg.cgi?file=spoon-archives/deleuze-guattari.archive/deleuze-guattari_1997/deleuze-guattari.9711&msgnum=64&start=4518&end=4808>. Acesso em: 21 nov. 2008.

_____. “Cartografias Literárias”. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, v. 14, n. 2, 2002. Disponível em: <http://www.psicologia.ufrj.br/pospsi/cartografias.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2008.

_____. Aprendizagem da *atenção* na cognição inventiva. In: **Psicologia e Sociedade**, v.6, n. 3, p. 7-16, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.psicologia.ufrj.br/pospsi/aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2008.

_____. “Ensinar e Aprender: falando de tubos, potes e redes”. In: **Boletim Arte na Escola**, n. 40, dez. 2005. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=42 >. Acesso em: 7 jul. 2007.

KEHL, M. R. **As Fatrias Órfãs**. 2000. Disponível em: <<http://www.mariaritakehl.psc.br/resultado.php?id=67>>. Acesso em: 22 jan. 2009.

KOHAN, W. O. “A Infância da Educação: O Conceito Devir-Criança”. In: **VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, Rio de Janeiro, maio 2004. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>>. Acesso em: 4 mar. 2009.

KORCZAK, J. **Como Amar uma Criança**. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A., 1997.

LANGUI, L. “A Sorrir.” **4º Concurso – Causos do Eca**, 2008. Disponível em: <<http://www.promenin.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/a1328772-273b-45ef-9e52-4d182abbb233/Default.aspx>>. Acesso em: 26 jan. 2009.

LARROSA, J. “Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência”. In: **Revista Brasileira de Educação**, p. 20-28, jan/abr, 2002.

LIMA, C. “Vanguarda e utopia - surrealismo e modernidade no Brasil”. In: **Revista Poesia Sempre**, Rio de Janeiro, n. 9, mar. 1998. Disponível em: <http://www.palavrarte.com/artigos/artigos_clima.htm>. Acesso em: 10 dez. 2007.

LOBO, L. F. Pragmática e Subjetivação: por uma ética impiedosa do acontecimento. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 2, p.195-205, maio./ago.2004.

MAFFESOLI, M. **Notes sur la postmodernité: le lieu fait lien**. Paris: Éditions du Félin, 2003a.

_____. **O Instante Eterno: O Retorno do Trágico nas Sociedades Pós-modernas**. São Paulo: Zouk, 2003b.

_____. **O Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MANZO, J. M.C. “Breve História da Música Brasileira: O Baião”. 2008. Disponível em: <http://www.collectors.com.br/CS06/cs06_05a.shtml>. Acesso em: 24 set. 2008.

MARCUSE, H. **Eros e Civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

_____. **A Dimensão Estética**. São Paulo: Edições 70, 1986.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. G. **El Árbol del Conocimiento**. Santiago de Chile: Editorial Universitária, 2002.

MICHAUD, Y. **O Homem Sob a Ótica da Arte**. São Paulo: Universo do Conhecimento, 2004.

NAFFAH NETO, A. N.; IGNÁCIO, G. “Linguagem Musical e Psicanálise.” In: **Em pauta**, São Paulo, v. 30, n. 44, p. 8-14, jun. 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/ide/v30n44/v30n44a02.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2008.

NAFFAH NETO, A. **Outr’em-mim**: ensaios, crônicas, entrevistas. São Paulo: Plexus Editora, 1998.

_____. “A noção de *experiência* no pensamento de Winnicott como conceito diferencial na história da psicanálise”. **Revista Natureza humana**, v. 9, n. 2, p. 221-242, jul./dez. 2007.

_____. **O Inconsciente como Potência Subversiva**. São Paulo: Escuta, 1991.

NASCIUTTI, J. C. R. “A instituição como via de acesso à comunidade”. In: CAMPOS R. H. F. (Org.). **Psicologia Social Comunitária**, Petrópolis: Vozes, 1996, p. 100-125.

NICOLA, J. **Língua, Literatura, Redação**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria A. “A Passagem Interna da Modernidade para a Pós-modernidade”. In: **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 24, n. 1, p. 82-93, mar. 2004. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi->

bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=477534&indexSearch=ID>. Acesso em: 10 fev. 2009.

NIETZSCHE, F. **Assim Falava Zaratustra**. São Paulo: Edições e Publicações Brasil Editira S. A., 1957.

_____. **O Nascimento da Tragédia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NOGUEIRA, N. **A Força Feminina do Samba**. Rio de Janeiro: Centro Cultural Cartola, 2007.

ROCHA, M. L. “Educação e Saúde: coletivização das ações e gestão participativa”. In: MACIEL, I. (Org.). **Livro Psicologia e Educação: Novos Caminhos para a Formação**. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna, 2001, p. 213-227.

_____. “A Formação como Acontecimento: solidão, pensamento e autogestão”. In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A. M. D.; ROCHA, M. L. (Orgs.). **Novos Possíveis no Encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 37-86.

RODRIGUES, H. B. C.; SOUZA, V. L. B. de. “A análise institucional e a profissionalização do psicólogo”. In: SAIDÓN, O.; KAMKHAGI, V. R. (Orgs.). **Análise Institucional no Brasil**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992, p. 27-45.

ROLNIK, S. “A Sombra da Cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia”. In: MAGALHÃES, M. C. R. (Org.). **Na Sombra da Cidade**. São Paulo: Ed. Escuta, 1995a.

_____. “O mal-estar na diferença”. In: **Anuário Brasileiro de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995b. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Malestardiferenca.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2008.

_____. “Esquizoanálise e Antropofagia”. 2002. Disponível em: <<http://www.pucsp.Br/nucleodesubjetividade/textos/SUELY/Antrropesquizoan.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2009.

_____. **Cartografia Sentimental. Transformações Contemporâneas do Desejo**. Porto Alegre: Sulina/ Editora da UFRGS, 2007.

_____. “Uma Terapêutica para tempos desprovidos de poesia”. In: **XII Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico**, Natal, maio 2008. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/terapeutica.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2008.

ROSARIO, S. E. **Brincar de Viver: Experimentações entre Winnicott, Deleuze e Guattari**. 2007. 141 f. Dissertação. (Mestrado em estudos da Subjetividade do Instituto de Ciências e Filosofia) – Instituto de Ciências e Filosofia da UFF, Niterói, 2007.

SALEM, P. “Reflexões sobre confiança e hábito em D.W. Winnicott e J. Dewey”. In: BEZERRA, B. J.; ORTEGA, F. (Orgs.). **Winnicott e seus interlocutores**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2007, p. 166-198.

SETTON, M. G. “A Teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea.” In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, maio/jun/ago/ 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE20/RBDE20_06_MARIA_DA_GRACA_JACINTHO_SETTON.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2007.

SILVA, R. **A Invenção da Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, M. V. O. “A Psicologia, os psicólogos e a luta pelos direitos humanos: da reflexão à ação”. In: MACHADO, A. M.; VEIGA-NETO, A. J.; NEVES, M. M. B. J. et al (Orgs.). **Educação Inclusiva: direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 13-37.

SODRÉ, M. **As Estratégias Sensíveis: afeto, mídia e política**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TINHORÃO, J. R. **Música Popular: um tema em debate**. Rio de Janeiro: JCM, 1965.

ULPIANO, C. **Sobre a Estética da Existência**. 2009. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watchZV=SacXIabsd8>>. Acesso em: 28 fev. 2009.

VEIGA-NETO, A. Cultura, Culturas e Educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun/jul/ago 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE23/RBDE23_03_ALFREDO_VEIGA-NETO.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2009.

_____. “Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão”. In: MACHADO, A. M.; VEIGA-NETO, A. J.; NEVES, M. M. B. J. et al (Orgs.). **Educação Inclusiva: direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 55-70.

VELOSO, C. “Onde o Rio é Mais Baiano”. In: VELOSO, Caetano. Livro. Rio de Janeiro: Polygram. 1997, 1 CD. Faixa 3.

VERO, J. “Música: onde começa e termina a comunicação amorosa”. In: NAFFAH NETO, A. (Org.). **Falando de Amor**. São Paulo: Agora, 2006, p. 27-39.

VIANNA, H. **O Baile Funk Carioca: Festas e Estilos de Vida Metropolitanos**. 1987. 150 f Dissertação. (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRJ, Rio de Janeiro, 1987.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar & a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975.

_____. **Tudo Começa em Casa**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. **Privação e Delinquência**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. **Da Pediatria à Psicanálise. Obras Escolhidas**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

_____. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

WISNIK, J. M. **O Som e o Sentido: uma outra história das músicas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ZOURABICHVILI, F. **Vocabulário de Deleuze**. 2004. Disponível em: <http://www.freewebtown.com/polis_contemp/FZ_vocabulario_GD.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2007.

HEMEROGRAFIA

SÍTIO DO CENTRO CULTURAL CARTOLA. Disponível em: <www.cartola.org.br>.

SÍTIO DO G. R. E. S ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGUEIRA. Disponível em: <www.mangueira.com.br>.

ANEXO I FOTOS DO PROJETO

(Todas as fotos expostas na pesquisa foram tiradas pela autora.).



Foto 01 – Foto do trabalho em argila



Foto 02 – Criatividade em argila



Foto 03 - Criatividade em argila



Foto 04 - Criatividade em argila



Foto 05 – Trabalho em aquarela



Foto 06 – Trabalho em aquarela

FOTOS DO PROJETO



Foto 07 – Trabalho em aquarela



Foto 08 – Trabalho em aquarela



Foto 09 – Trabalho em aquarela



Foto 10 – Trabalho em aquarela



Foto 11 – Trabalho em aquarela



Foto 12 – Trabalho em aquarela

FOTOS DO PROJETO



Foto 13 – Trabalho em aquarela

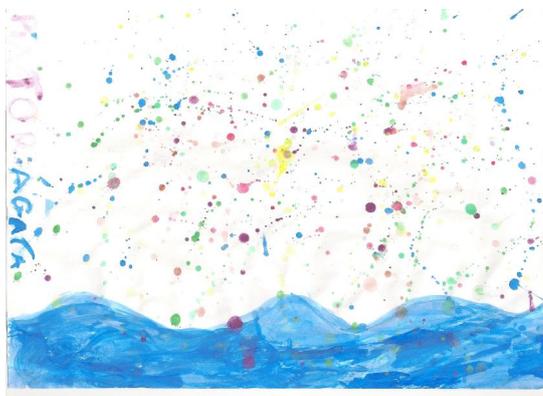


Foto 14 – Trabalho em aquarela



Foto 15 – Trabalho em aquarela



Foto 16 – Trabalho em aquarela



Foto 17 – Trabalho em aquarela

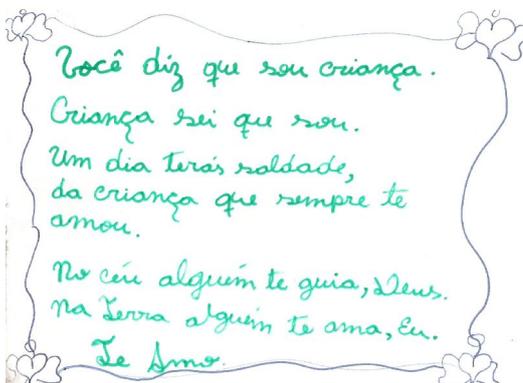


Foto 18 – Trabalho em aquarela

FOTOS DO PROJETO



Foto 19 – Foto com o ex-Ministro da Cultura



Foto 20 – Foto com o ex-Ministro da Cultura



Foto 21 – Coreografia para a música composta

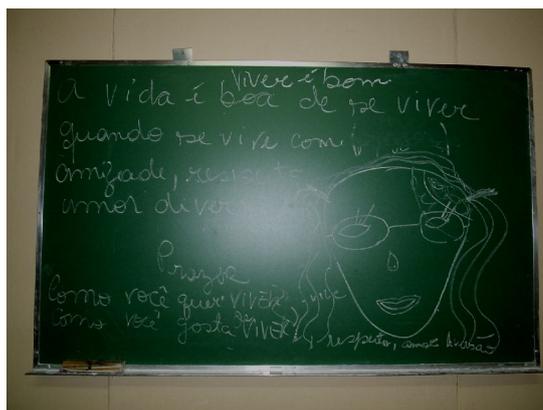


Foto 22 – Letra da música durante a criação



Foto 23 – Foto das crianças



Foto 24 – Foto das crianças

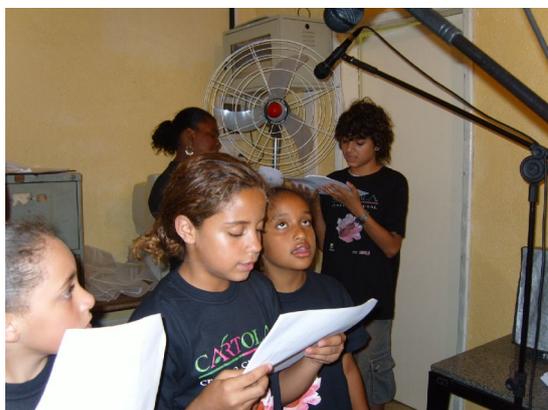
FOTOS DO PROJETO

Foto 25 – Gravação das músicas



Foto 26 – Gravação das músicas



Foto 27 – Gravação das músicas



Foto 28 – Gravação das músicas



Foto 29 – Gravação das músicas

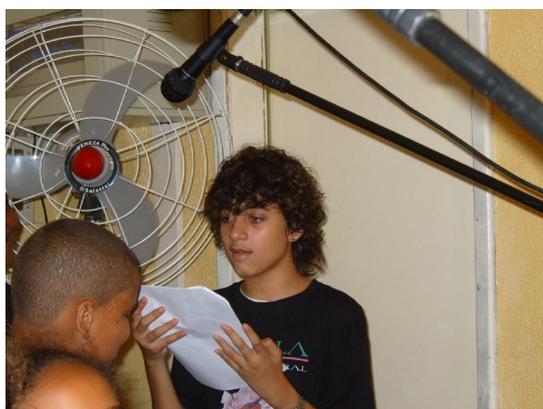


Foto 30 – Gravação das músicas

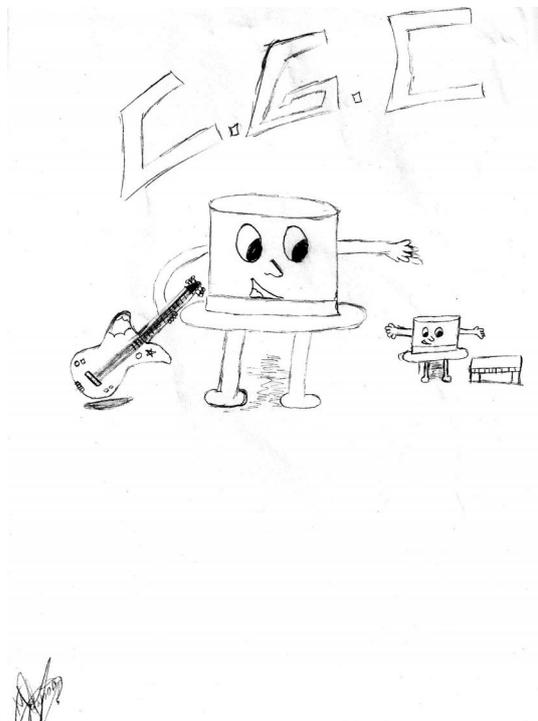
FOTOS DO PROJETO

Foto31 – Logotipo criado por um dos integrantes do grupo para o “Cartola Grupo Criativo - CGC”.



Foto 32 – Logotipo criado por um dos integrantes do grupo para o “Cartola Grupo Criativo - CGC”.

ANEXO II

PARTITURAS DAS COMPOSIÇÕES MUSICAIS

Viver é Bom

Baião

Jovens da Mangueira
Martha Lima

A vida é bo-a de vi-ver quan-do se vi-ve com vo-cê
 a vida é bo-a de vi-ver quan-do se vi-ve com vo-cê
 a von-ta-de de vi-ver quan-do se vi-ve com vo-cê
 a von-ta-de de vi-ver quan-do se vi-ve com vo-cê
 só por-que a-mo vo-cê eu fa-ço tu-do por vo-cê
 só por-que a-mo vo-cê eu fa-ço tu-do por vo-cê
 se esti-ves-se com vo-cê da-ri-a tu-do por vo-cê
 se esti-ves-se com vo-cê da-ri-a tu-do por vo-cê
 Ê heeeeeeeeeee ê áááááááááááááááááá
 ê heeeeeeeeeeeeeee ê áááááááááááááááááá
 1. quan-do se vi-ve um gran-de sen-ti-men-to
 2. quan-do se vi-ve um gran-de sen-ti-men-to
 a-mor dos pais é ver-da-dei-ro a-mor de a-mi-go é co-mo de ir-mão

PARTITURAS DAS COMPOSIÇÕES MUSICAIS

Até de Avião

Jovens da Mangueira

Funk

Martha Lima

Um di---a eu pen---sei que não da---va pra ven---cer as har---
 -rei---ras e---ram gran---des mas eu con---quis---tei vo---cê não dá pa---ra e---vi---tar o meu a---
 -mor é mui---to gran---de da---va a---té pa---ra cho---rar
 da---va a---té pa---ra cho---rar não pen---se que eu es---que---ci que tu---
 do que pas---sei foi tu-----do por vo---cê se o
 seu co---ra---ção me cha---mar vou de pres---sa vou cor-----ren---do pois não vou mais a---guen---
 -tar meu co---ra---ção vai dis---pa---rar meu
 co---ra---ção vai dis---pa---rar A dis-----tân---cia nos se---pa---ra mas is---
 -so eu vou mu---dar quan---do me lem---bro de vo---cê Não dá mais pa---ra dei---
 -xar o meu co---ra---ção sem fá---lar
 o meu co---ra---ção sem fá---lar Vou de---
 pres---sa vou cor---ren---do pa---ra ver o meu a---mor e---le mo---ra mui---to lon-----ge

PARTITURAS DAS COMPOSIÇÕES MUSICAIS

Até de Avião

a---té de a---vi---ão eu vou eu vou a---té de a---vi---ão eu
 vou a---té de a---vi---ão eu vou eu vou
 a---té de a---vi---ão eu vou Um
 a---té de a---vi---ão eu vou eu vou a---té de a---vi---ão eu
 vou a---té de trem ba--la eu vou eu vou
 a---té de trem ba--la eu vou a---té de na---vi-o eu
 vou eu vou a---té de char---re---te eu vou *Finc*

PARTITURAS DAS COMPOSIÇÕES MUSICAIS

É Preciso Se Ligar

Rap

Jovens da Mangueira
Martha Lima

A vi - da tem li - ções pa - ra to - dos os la - dos se vo -
cê não sa - be é me - lhor fi - car li - ga - do a

1. 2. *Fine*

The musical score is written in 4/4 time. It features a vocal line with lyrics and a piano accompaniment. The piano part consists of ten staves, each with a treble clef. The first two staves contain the vocal melody and lyrics. The remaining eight staves are empty, providing space for the piano accompaniment. The score includes first and second endings, and ends with a double bar line and repeat dots.

PARTITURAS DAS COMPOSIÇÕES MUSICAIS

Paz na Mangueira

Jovens da Mangueira

Samba

Martha Lima

Paz e a amor na Man-guei-ra
 por-que a vi-o-lên-cia não es-tá
 de brin-ca-dei-ra en-tão pres-te
To Coda
 mui-ta a-ten-ção
 va-mos cui-dar da no-ssa Man-
 guei-ra da vi-da da que-
 rier flo-va-mos 1.
 re-zer vi-ver
 não que-ro ver
 al-guém so-frer eu
 que-ro é ver o a-mor nas cer-
 e-ver a vi-da a-
D.C. al Coda
 assim va-ler

PARTITURAS DAS COMPOSIÇÕES MUSICAIS

Paz na Mangueira

Coda

pro seu co-ra-ção não se ma-goar
 com bes-tei-ras da vi-
 da que va-mos
 vi-ver
 não que-ro ver
 al-guém so frer eu
 que-ro ver o a-mor nas-cer
 e ver a vi-da as-
 sim va-ler
 paz e a-mor na Man-guei-ra
 paz e a-mor na Man-guei-
 ra paz e a-
 mor na Man-guei-ra

Fine

ANEXO III

ROTEIRO DO DOCUMENTO SONORO

- Faixa 1 Os Meninos da Mangueira - Rildo Hora e Sérgio Cabral
- Faixa 2 Onde o Rio é Mais Baiano - Caetano Veloso
- Faixa 3 Escala Pentatônica *
- Faixa 4 Escala Diatônica *
- Faixa 5 Intervalos de tom e meio tom *
- Faixa 6 Trítonos *
- Faixa 7 Frere Jacques com intervalo de trítono *
- Faixa 8 Melodia executada em trítonos *
- Faixa 9 Fiz Por Você o Que Pude - Cartola
- Faixa 10 Viver é Bom - Jovens da Mangueira e Martha Lima *
- Faixa 11 Até de Avião Eu Vou - Jovens da Mangueira e Martha Lima *
- Faixa 12 É Preciso se Ligar - Jovens da Mangueira e Martha Lima *
- Faixa 13 Paz na Mangueira - Jovens da Mangueira e Martha Lima *

* Ficha Técnica:

Rafael Andrade: Direção musical, arranjos, flauta, teclados, percussões, programação.

Martha Lima: Violão, voz, arranjos, teclados, guitarra.

Márcio Bento: Baixo, guitarra, teclados (na faixa 11).

Ricardo Lourenço: Cavaco (na faixa 13).

ANEXO IV

DOCUMENTO SONORO

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)