

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Fabiana Dantas Geraldi

**Transpondo Muros: um estudo
sobre a criatividade e a emergência
do sujeito**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
graduação em Psicologia (Psicologia Clínica) da
PUC-Rio.

Orientador: Profa. Maria Inês Bittencourt

Rio de Janeiro
Março de 2016



Fabiana Dantas Geraldi

**Transpondo Muros: um estudo
sobre a criatividade e a emergência do
sujeito**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de
Pós-Graduação em Psicologia (Psicologia Clínica)
do Departamento de Psicologia do Centro de
Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.
Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo
assinada.

Profa. Maria Inês Garcia de Freitas Bittencourt

Orientadora
Departamento de Psicologia - PUC-Rio

Profa. Maria Helena Rodrigues Navas Zamora

Departamento de Psicologia - PUC-Rio

Profa. Maria Vitória Campos Mamede Maia

Departamento de Educação - UFRJ

Prof^a. Denise Berruezo Portinari

Coordenadora Setorial de Pós-Graduação
e Pesquisa do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 14 de março de 2016.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da universidade, da autora e do orientador.

Fabiana Dantas Geraldi

Graduou-se em Psicologia na PUC-Rio em 2005. Formou-se como arteterapeuta em 2004 e há 10 anos é diretora do Espaço Baalaka de Arteterapia. Atua como psicóloga clínica infantil. Em 2010 foi autorizada pela UBAAT (União Brasileira de Arteterapia) a ministrar a formação em arteterapia. Coordena desde 2006 o Projeto Social Eu Sou.

Ficha Catalográfica

Geraldi, Fabiana Dantas

Transpondo muros : um estudo sobre a criatividade e a emergência do sujeito / Fabiana Dantas Geraldi ; orientadora: Maria Inês Garcia de Freitas Bittencourt. – 2016.

104 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2016.

Inclui bibliografia

1. Psicologia – Teses. 2. Arte. 3. Simbolização. 4. Criatividade. 5. Subjetividade. 6. Desenvolvimento afetivo e social. I. Bittencourt, Maria Inês Garcia de Freitas. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Psicologia. III. Título.

CDD: 150

Aos meus pais amados, ao meu marido Marcelo, e aos
meus filhos Juliana, Nicolas e Clara, pela inspiração

Agradecimentos

À minha orientadora Maria Inês pela parceria, carinho e delicadeza.

Ao CAPES e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais esse trabalho não poderia ter sido realizado.

À professora Solange Jobim pelas importantes contribuições teóricas.

Ao Helio Rodrigues, querido mestre, mentor e coordenador do Projeto Eu Sou, por tudo que me ensinou e continua me ensinando, com amizade, generosidade e confiança.

À toda equipe do Projeto Eu Sou, pelas conquistas que só poderíamos alcançar juntos.

À minha querida mestra Ligia Diniz, por me introduzir no mundo da arte.

A todos os amigos e familiares que me estimularam a seguir em frente.

Resumo

Geraldi, Fabiana Dantas; Bittencourt, Maria Inês. **Transpondo Muros: um estudo sobre a criatividade e a emergência do sujeito**. Rio de Janeiro, 2016. 104p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O presente trabalho tem como objetivo suscitar reflexões acerca da importância do exercício criativo no desenvolvimento emocional de crianças e jovens, moradores de comunidades, à luz da teoria de Donald W. Winnicott, colocando em evidência os temas da violência e do preconceito, presentes significativamente em seus cotidianos. Esta temática surgiu a partir da experiência da pesquisadora como coordenadora de um projeto social, cujo principal objetivo é reforçar, através da linguagem artística, a identidade de crianças e adolescentes expostos à violência e ao descaso social. A partir dos resultados observados durante o processo desse trabalho, o desejo de refletir sobre a importância do processo criativo fez-se presente. O recurso à arte pode representar uma forma eficaz de reforço da singularidade, superando o esvaziamento simbólico que se faz presente no lado excluído de uma cidade partida. Partindo desse pressuposto, será examinado o processo criativo desenvolvido em um projeto social voltado para uma comunidade da zona norte do Rio de Janeiro, e que culminou na realização de uma instalação artística intitulada “O Muro”.

Palavras-chave

Arte; Simbolização; Criatividade; Subjetividade; Desenvolvimento afetivo e social.

Abstract

Geraldi, Fabiana Dantas; Bittencourt, Maria Inês (Advisor). **Transposing Walls: a study about the creativity and the emergency of the subject.** Rio de Janeiro, 2016. 104p. Master's Dissertation – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This study aims to raise reflections about the importance of creative exercise in emotional development of children and adolescents, residents of communities, in the light of Donald W. Winnicott's theory, highlighting the themes of violence and prejudice, significantly present in their daily lives. This theme emerged from the experience of the researcher as the coordinator of a social project, whose main objective is to strengthen, through artistic language, the identity of children and adolescents exposed to violence and social neglect. Based on the results observed during the process of this work, the desire to reflect on the importance of the creative process has arisen. The use of art can represent an effective way of strengthening the uniqueness, overcoming the symbolic emptying which is present in the excluded part of a divided city. Based on this assumption, this work will examine the creative process developed on a social project aimed for a community in the north zone of Rio de Janeiro, which culminated in an artistic installation entitled "The Wall".

Keywords

Art; Symbolization; Creativity; Subjectivity; Social and emotional development

Sumário

1. Introdução	10
2. Favelas do Rio de Janeiro – história contada por poucos	16
2.1. O Nascimento das favelas	16
2.2. Jacarezinho – de que favela estamos falando?	22
2.3. Da Violência ao poder criativo: o trabalho do Projeto Eu Sou	30
2.3.1. A estrutura do projeto	32
2.3.2. Ação e criação	38
3. O ser criativo e a função especular em Winnicott	45
3.1. A criatividade na obra de Winnicott	46
3.2. A arte e o processo criativo	53
3.3. O olhar e o cuidado na constituição do sujeito	56
4. O Muro	64
5. Conclusão	77
6. Referências Bibliográficas	82
7. Anexo	86

Sobre o nada eu tenho profundidades.
Manoel de Barros

1.

Introdução

Vivemos em uma cidade partida. Partida pelo medo, pelo preconceito, pelas crenças, pelo nível social, pelas vestimentas, pela maneira de falar, pelos gostos musicais.

Partida sobretudo pela intolerância ao diferente. As cisões enfraquecem as relações, fazendo com que o sujeito fique cada vez mais empobrecido dele mesmo.

Nascemos inteiros, dançando ao som de uma melodia harmônica. A dança aos poucos transforma-se em um andar coxo, unilateral, proporcionando uma experiência massificada e homogeneizante, sem a riqueza dos contrastes e contrapontos que uma vida criativa pode oferecer. A sociedade adoece, pois falta a ela o espaço mágico do brincar. Esse espaço não admite cisões, pois nutre-se da totalidade.

Infelizmente o mundo contemporâneo é constituído de rupturas, e a sociedade do espetáculo é a linguagem comum dessa separação. O que conta é a aparência, a imagem, o produto. A experiência do processo em si fica desconectado da subjetividade humana. Os homens afastam-se entre si e de tudo que produzem. A criatividade fica seriamente comprometida com as expectativas em relação ao resultado final, geralmente valorizado por uma estética externa e pelo valor de mercado. Segundo Debord (1997), o que liga os espectadores é apenas uma ligação irreversível com o próprio centro que os mantém isolados. O espetáculo reúne o separado, *mas o reúne como separado*.

No presente trabalho pretendemos discutir a importância de uma prática de valorização e reforço da identidade de crianças e jovens, moradores de comunidades marginais à sociedade. A cisão marcante “asfalto- favela” cria um muro virtual, porém muito presente, que reforça o sentimento de invisibilidade, não-pertencimento e desvalorização dos moradores de comunidades. O preconceito e a marginalização dos “favelados”, somados à violência imposta pelo tráfico, tem consequências graves no psiquismo, na esperança e na dignidade dessas pessoas. Sentem-se apartados da sociedade, perdendo qualquer

possibilidade de exercerem a plena cidadania. Esse sentimento de desconexão gera mais violência, mais intolerância. Quem perde? Todos nós.

A temática em questão surgiu a partir do trabalho desenvolvido em um projeto social intitulado Eu Sou, idealizado pelo artista plástico e arte-educador Helio Rodrigues, que vislumbrou no processo criativo uma possibilidade de reforçar a identidade e ampliar o olhar de crianças e jovens, que pelo ambiente violento e discriminado em que vivem, podem ser seriamente afetados no seu desenvolvimento emocional e social.

O projeto acontece há 10 anos nas instalações fabris de uma indústria farmacêutica, localizada na entrada da comunidade do Jacarezinho. Por apresentar características de fábrica, e empregar muitos moradores do local, a empresa fica resguardada da violência imposta pelo tráfico.

Do início do trabalho, em 2006, até 2013, nós, da equipe do projeto, sentimos a presença constante do medo e do silêncio como única alternativa de sobrevivência (não vejo, não ouço, não falo), onde moradores sujeitavam-se ao comando do tráfico e eram frequentemente expostos à verdadeira guerra entre a polícia e os traficantes.

A Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) foi inaugurada na região em janeiro de 2013, havendo uma significativa melhora no clima de guerra que vinha assolando a vida dos moradores.

Definição: A Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) é um dos mais importantes programas de Segurança Pública realizado no Brasil nas últimas décadas. Implantado pela Secretaria de Segurança do Rio de Janeiro, no fim de 2008, o Programa das UPPs - planejado e coordenado pela Subsecretaria de Planejamento e Integração Operacional - foi elaborado com os princípios da polícia de proximidade, um conceito que vai além da polícia comunitária e tem sua estratégia fundamentada na parceria entre a população e as instituições da área de Segurança Pública (<http://www.upprj.com>)

Infelizmente, desde 2013, a parceria com a população e o caráter pacifista não se fez presente. As relações são tensas e muitas vezes violentas. No momento ainda há conflitos entre policiais e traficantes, e a população revive o medo e a falta de segurança, sendo obrigada muitas vezes a permanecer confinada em casa, perdendo o seu direito de ir e vir. A UPP sai da favela e entra novamente o BOPE.

No decorrer dos 8 anos de trabalho no projeto pudemos perceber como a violência afeta significativamente a vida das crianças e adolescentes do Jacarezinho, trazendo sérias conseqüências na constituição psíquica dos mesmos. Uma delas é o ingresso no mundo do tráfico. Este pode representar, muitas vezes, uma filiação, um sentimento de pertencimento, tornando-se uma tentativa frustrada e perigosa de tamponar concretamente um vazio simbólico.

A violência e o convívio com o tráfico, na maioria das favelas cariocas, dificulta a experiência de um ambiente seguro e acolhedor, tão importante para o desenvolvimento infantil. A favela do Jacarezinho insere-se nesta triste realidade. Devido ao tamanho, esta comunidade recentemente acabou se transformando em bairro, com uma população estimada de 36 mil habitantes. Deste total, 27,5% são crianças e adolescentes até 14 anos.¹

Estudos e discussões tem sido feitos sobre a juventude dos “nem nem nem”, nomenclatura dada aos jovens que *nem* trabalham, *nem* estudam e *nem* procuram emprego. Baseado no Censo 2010, o Instituto Pereira Passos (IPP) levantou dados importantes para a publicação do “Cadernos do Rio sobre a Juventude”. Nesse estudo, constata-se que 44,8% dos jovens pertencentes às famílias 20% mais pobres se enquadram neste grupo. Sem a variável restrição de renda, a porcentagem dos jovens “nem nem nem” cai para 16,2% na cidade do RJ.

Podemos pensar sobre os possíveis significados desse embotamento massificado que acontece principalmente nas comunidades violentas do RJ. Não seria uma denúncia à perversidade do sistema? Por que sair de casa, procurar emprego, estudar, se sou um alvo de preconceito por ser pobre e favelado?

O Projeto Eu Sou tem como principal objetivo oferecer um contraponto à este cenário, e seu instrumento é o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos. É nesse tema que pretendemos focar.

O projeto iniciou suas atividades em 2006, com duas turmas de 15 alunos. Atualmente, o projeto disponibiliza 17 turmas, atende uma media anual de 280 alunos, oferecendo aulas de arte semanais, cujo principal objetivo é facilitar a conexão interna, através de propostas artísticas. O trabalho é voltado à potencialidade do sujeito. A partir das atividades, o aluno tem a oportunidade de experimentar o prazer de criar. Ao se deparar com a sua obra ele poderá perceber

¹ Instituto Pereira Passos, com base no censo 2010 do IBGE

a força de sua singularidade. O exercício criativo prepara um terreno fértil para que seja possível despontar uma ação política, social e estética, tornando-se uma maneira de transpor o olhar preconceituoso da sociedade, que enxerga o “favelado” como o carente, o desprovido, o perigoso. O vazio preenchido pela pena e pelo assistencialismo dá lugar ao vazio criativo, vivo e cheio de possibilidades.

A questão principal do trabalho é destacar a importância do exercício da criatividade na construção da subjetividade.

É interessante analisar o que os pais respondem à primeira pergunta da ficha de inscrição de seus filhos: “- Por que procurou o projeto?” A maioria das respostas: “Pra ocupar a mente”, ou: “Pra não ficar o dia inteiro trancado em casa pensando besteira” ou ainda: “Pra fazer alguma coisa que preste”.

O medo que essa *mente vazia* seja ocupada e invadida pelo mau, pelo tráfico ou pelo diabo nos faz pensar em uma falta de confiança na capacidade de criação de algo novo. Uma mente passiva e embotada que aceita sem resistência ao que é a ela apresentado. Uma identidade tão fragilizada vivendo no meio de tantos perigos. Para acentuar o problema, as escolas não promovem um espaço criativo. Professores mal remunerados, insatisfação, medo pelo panorama do entorno, tendo como pano de fundo um ensino sucateado. O papel do projeto torna-se ainda mais importante em meio a este cenário.

No primeiro capítulo desta dissertação faremos um percurso histórico pela origem das favelas no Rio de Janeiro, trazendo à tona a sua estreita relação com o preconceito e o descaso social sofridos pelos seus moradores, e que se inicia nas primeiras décadas do século passado. As raízes da discriminação são profundas. A abordagem higienista da época, bem como um olhar contaminado por uma estética uniformizante, podem ser sentidos reverberando nos dias de hoje. Um trauma nascido na escravidão e que ainda se faz presente nos morros cariocas. A representação da favela fica, com isso, generalizada e estereotipada, sendo classificada e reconhecida pelas suas ausências. De acordo com Valladares (2000), a favela surgiu junto com uma imagem padrão, que se tornou consensual a respeito desse “mundo diferente”, que emergia na paisagem carioca pela contramão da ordem.

Para um melhor entendimento do projeto Eu Sou, será destacada a história do Jacarezinho, favela da zona norte do Rio de Janeiro, com todas as suas

especificidades. Por meio de relatos e documentos oficiais, poderemos perceber que a história dessa favela, inicialmente composta por funcionários das várias fábricas instaladas na região, é fortemente marcada pela entrada do tráfico, bem como pela ausência do Estado.

A partir dessa contextualização, faremos uma apresentação do Projeto Social Eu Sou, como surgiu, e o conceito que norteia o trabalho com os alunos.

Acreditamos que o sujeito desconectado de sua potência dificilmente tem uma atitude criativa no mundo. Através de propostas artísticas, buscamos oferecer um espaço de experimentações, facilitando com isso uma posição ativa e responsável perante a vida. Ao criar, o aluno percebe sua posição singular frente ao mundo. Hannah Arendt traz uma importante contribuição para esta reflexão a partir do seu conceito de ação. Agir, segundo a autora, acontece em uma relação dialógica, dinâmica e criativa. Progressivamente, tais ações apoderam o sujeito, que sai de uma posição submissa para uma posição ativa no mundo.

No segundo capítulo trataremos de analisar a importância da criatividade à luz da teoria de Donald W. Winnicott, trazendo alguns temas importantes, como: a relação mãe bebê, o espaço transicional e a função especular relacionada à capacidade criativa. Estes temas surgem em sua obra como fundamento de uma existência saudável, trazendo novos paradigmas que ampliam o olhar para uma melhor compreensão da natureza humana. A partir de sua teoria e da relação dialógica entre a mãe e o bebê, poderemos refletir sobre a importância da função especular no desenvolvimento infantil. Ser é antes de tudo ser visto, ser olhado, ser percebido pelo outro. Segundo Doin (1989), esta relação pode ser revivida mais tarde, através da função especular secundária integradora e reintegradora. Este conceito torna-se importante para um entendimento mais amplo do impacto do trabalho de artes do projeto Eu Sou.

A arte e a relação de cuidado que se estabelece entre professor e aluno a partir do exercício criativo pode funcionar como um espelho integrador do sujeito. Segundo o autor, as funções de integração e reintegração surgem nas relações em que um dos sujeitos tem maturidade e disponibilidade para funcionar como espelho veraz e confiável. O olhar de um pode ampliar o olhar do outro, por mais que esse outro tenha muito pouco da experiência especular primária.

Por fim, no terceiro e último capítulo, apresentaremos um trabalho realizado com os alunos do projeto, e que culminou em uma instalação artística intitulada O

Muro. Em meio às conquistas de um projeto que instiga a ampliação do olhar do aluno sobre ele e sobre o mundo, percebemos que havia uma cisão entre o projeto e a comunidade. Seria importante um trabalho além muros, cujo objetivo seria o de desconstruir o olhar estereotipado sobre a favela, e consequentemente, sobre eles mesmos.

O objetivo deste trabalho é instigar uma reflexão sobre a importância de se avivar nos indivíduos marginais à sociedade sua potência criativa, tornando-os capazes de se apropriarem de seus espaços sociais, tornando-os autores de suas vidas, mesmo em um contexto de grandes contradições. Há muito o que se pensar em práticas que resgatem as singularidades dos indivíduos, que os façam capazes de enxergar a dimensão de seu poder político e social, tanto em uma escala planetária quanto em um nível individual, da ordem do sensível e do singular.

Por meio da experiência de um projeto social que já existe há 8 anos, vislumbramos a possibilidade de dinamizar e transformar o futuro de crianças e jovens através do exercício criativo, aumentando a auto-estima dos alunos, avivando o orgulho de suas identidades, fortalecendo o sentimento de pertencimento e valorizando suas próprias histórias. De *nem* à alguém. Transformar alguém que coxeia, timidamente por trás dos muros de uma favela, para alguém que dança pela cidade ao som de sua própria música.

2.

Favelas do Rio de Janeiro – história contada por poucos

2.1.

O nascimento das favelas

As favelas no Rio de Janeiro existem desde o início do século passado. Desde então crescem e se expandem, junto com seus problemas e conflitos, sendo alvo de preconceitos e injustiças sociais de toda ordem. Sua história e a de seus moradores são peças importantes para um maior entendimento do seu (não) lugar na sociedade atual.

Infelizmente, nos estudos sobre a favela, facilmente observa-se que, desde sua constituição, parece ter havido uma substituição do interesse em entender as necessidades dos moradores pelo objetivo de gerir a pobreza, administrar o problema e sanar os “erros”. A história tem sido contada de fora, a partir de um mesmo olhar universalizante, sem interesse na escuta das singularidades. De acordo com Valladares (2000), a favela surgiu junto com uma imagem padrão, que se tornou consensual a respeito desse “mundo diferente” que emergia na paisagem carioca pela contramão da ordem.

Consideramos que o interesse na história das favelas do Rio de Janeiro deve incluir uma compreensão do sujeito constituído dentro de um determinado contexto espacial, social e político, desnaturalizando o estereótipo de “favelado”, trazendo os atravessamentos que os moradores de favela sofreram em sua identidade, gerando preconceito, violência e intolerância ao diferente.

Na cidade do Rio de Janeiro, a favela surgiu entre 1902 e 1906, época de reformas urbanas e projetos higienistas. Os cortiços, conglomerados de casebres miseráveis, tornaram-se seu alvo principal, caracterizados como verdadeiros infernos sociais, onde a vagabundagem e as epidemias tomaram vulto. Segundo Valladares (2000), os estudiosos do cortiço mostram que essa forma habitacional, que abrigava, entre seus moradores, um grande número de ex-escravos libertos por ocasião da Lei Áurea, corresponde à “semente da favela”.

A ocupação do morro da Providência (depois denominado morro da Favella) foi feita em grande parte por ex-moradores do famoso cortiço “Cabeça de

Porco” (destruído pelo prefeito Barata Ribeiro em 1893), e por ex-combatentes da Guerra dos Canudos, que esperavam receber os soldos do Ministério de Guerra, sendo este localizado próximo ao morro.

O livro “Os Sertões”, de Euclides da Cunha, leitura obrigatória dos intelectuais da época, teve uma influência mitológica no olhar que se tem sobre a favela até os dias de hoje. O autor narra a Guerra de Canudos, trazendo a força do sertão, um lugar oprimido, mas resistente à dominação dos mais fortes. Os jagunços retratados pelo escritor servem como modelos para representação do morador da favela, um personagem desconhecido e perigoso, que não se encaixa em modelos aceitos pela sociedade higienista do início do século XX.

Médicos e engenheiros, com o pensamento racionalista calcado na ciência positivista, exerciam grande influência no diagnóstico dos problemas da cidade. Não havia a preocupação em resolver a penúria e a pobreza dos moradores dos morros, em ouvir o que eles tinham a dizer. Eles explicavam os problemas sociais a partir de seu saber técnico, desenvolvimentista e materialista, legitimado pela ciência.

Vendo a cidade como um corpo, os médicos higienistas enxergavam a favela como uma doença a ser extirpada. Segundo Valladares (2000), na década de 20 surge a primeira grande campanha contra essa “lepra estética”. Estética importada, preconceituosa e intolerante a esse “mundo diferente” e caótico escondido nos morros.

É interessante pensar que a favela já nasce como um problema a ser sanado, constituindo-se em ameaça às ordens moral e social. Um desvio da normalidade que precisava ser corrigida. A cisão litoral x sertão repete-se na cisão cidade x favela.

“Começava a se impor a idéia da favela não apenas como espaço inusitado, desordenado e improvisado, mas também como reduto da pobreza extrema, onde vivem mendigos (...), capoeiras, malandros, vagabundos de toda sorte, mulheres sem arrimo de parentes, velhos dos que já não podem mais trabalhar, crianças, enjeitados em meio a gente válida (...), sem ajuda de trabalho, verdadeiros desprezados da sorte (...)” (Edmundo, 1938, vol.2, p.252)

Somente em 1937, quase 40 anos após o seu surgimento, que a existência da favela é reconhecida oficialmente pelo Código de Obras da cidade. No entanto,

seu reconhecimento é regido pelo incômodo e pela negação. Segundo Burgos (2006), por ser considerada aberração, não poderia constar do mapa oficial da cidade, e portanto deveria ser eliminada.

A abordagem higienista do século passado pode ser sentida reverberando nos dias de hoje. A distância social entre “favela e asfalto” pode ser melhor entendida a partir dessa contextualização. As raízes da discriminação e do preconceito são bem profundas. A cidade do Rio de Janeiro, recentemente, comemorou seus 450 anos, trazendo imagens na mídia de seus lugares e de sua história. A favela não aparece como história oficial, nem sequer é mencionada.

Continuando a história, em 1948 foi elaborado o primeiro censo das favelas do Rio de Janeiro. O texto que precede o resultado deste censo espelha o preconceito dominante. Segundo este documento oficial, os pretos e pardos são maioria nas favelas por serem hereditariamente atrasados, desprovidos de ambição e mal ajustados às exigências sociais modernas. Segue um trecho:

“O preto, por exemplo, via de regra não soube ou não poudé (sic) aproveitar a liberdade adquirida e a melhoria econômica que lhe proporcionou o novo ambiente para conquistar bens de consumo capazes de lhe garantirem nível decente de vida. Renasceu-lhe a preguiça atávica, retornou à estagnação que estiola (...) como ele todos os indivíduos de necessidades primitivas, sem amor próprio e sem respeito à própria dignidade – priva-se do essencial à manutenção de um nível de vida decente mas investe somas relativamente elevadas em indumentária exótica, na gafeira e nos cordões carnavalescos...” (Zaluar e Alvito, 2006, p.13)

A partir disso pode-se pensar em um trauma nascido na escravidão e que vive encriptado na memória coletiva dos morros cariocas. Segundo Selligman (2008), trauma é um passado que não passa. Esse trauma promove uma ruptura, uma descontinuidade na memória, enfraquecendo a identidade de um povo.

O estigma de favelado vem sendo construído ao longo da história. A restrição ao voto do analfabeto e políticas sociais voltadas apenas às ocupações formais distanciaram ainda mais essa parte da população dos interesses da população oficial da cidade. Essa situação estende-se da República Velha à era Vargas, sendo que o voto do analfabeto só será permitido em 1985, ainda que em caráter facultativo. O alto índice de analfabetos nas favelas do Rio de Janeiro persiste nos dias de hoje. De acordo com uma tabela construída pelo Instituto de

Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS), com base no Censo 2000 (Pero, Cardoso e Elias, 2005), ainda existe uma grande diferença em termos de escolaridade entre moradores e não moradores das favelas. A taxa de analfabetismo entre adultos moradores de favelas (10%) excede em três vezes a dos que vivem fora das favelas (3%). Isto sem contar com a diferença em relação às crianças: 3,2% contra 1,3% das crianças do resto da cidade. Tais estatísticas não levam em conta as crianças, que apesar de matriculadas nas escolas públicas, não aprenderam a ler nem a escrever, mas que passam de ano, o que aumentaria ainda mais o abismo educacional que separa esses dois universos. Pensando que esses dados foram coletados no ano 2000, pode-se imaginar que a população dos morros do século passado era em sua maioria analfabeta, e portanto, sem a menor representatividade no cenário econômico, político e social.

No início dos anos 1940, os parques proletários foram criados a partir dos registros contidos no Código de Obras de 1937. Ou seja, nasceram da abordagem sanitaria do problema. O coordenador deste projeto, Vitor T. Moura, não tinha uma visão social, valendo-se do autoritarismo e do caráter excludente desta ação.

“Pré-cidadãos, os habitantes das favelas não são vistos como possuidores de direitos, mas como almas necessitadas de uma pedagogia civilizatória – eis a representação que emoldura a experiência nos parques proletários... além de atestado de bons antecedentes, seus moradores tinham que se submeter a sessões de lições de moral.” (Burgos, 2006, p.28)

Os parques proletários serviram como um mecanismo de controle, sendo para lá transferida uma boa parcela da população moradora da favela. A esses moradores era prometido o retorno ao lugar de origem, tão logo fosse urbanizado. Isso não aconteceu, e eles foram mais tarde expulsos dos parques, principalmente dos que localizavam-se em áreas nobres, como Gávea e Leblon.

Um efeito positivo desta experiência dos parques proletários foi a organização de comissões pelos moradores das favelas, com o intuito de resistir à remoção generalizada para os parques. Esse início de organização social já foi o suficiente para que prefeitura e Igreja se juntassem para criar a Fundação Leão XIII, visando o controle das forças ainda adormecidas de uma população sofrida e traumatizada.

“No lugar da idéia de Estado-nação e do apelo a lideranças carismáticas, a Igreja oferece a cristianização das massas; no lugar de coerção, oferece a persuasão... Ao invés do conflito político, promete o diálogo e a compreensão; ao invés da luta pelos bens públicos, o assistencialismo; no lugar da crítica, a resignação; em vez do intelectual orgânico, a formação de lideranças tradicionais.” (Burgos, 2006,p.29)

É importante perceber como essa história de não pertencimento e de “educação moral” através da pedagogia cristã afetaram a maneira de ser, pensar e atuar dos moradores das favelas. Apesar de haver escapes deste controle, como através do encontro com intelectuais a partir dos anos 50, fica marcado o sentimento de não potência e de passividade frente à vida.

Logo no início do projeto Eu Sou, quando os responsáveis chegavam no projeto para inscrever os seus filhos, a primeira pergunta geralmente era: - “O que vocês dão? Cesta básica? Lanche?” Transformar o pensamento passivo em ação criativa, eis o nosso grande desafio.

Segundo Silva (2007), a favela é marcada pela ausência, pela falta, e por um caráter hegemônico. O autor percebe esse fato tanto através dos próprios documentos oficiais que falam à seu respeito, quanto nas falas das pessoas das classes dominantes. Muito pouco se sabe ou se quer saber do cotidiano das favelas, das suas especificidades, das suas diferenças, das suas práticas sociais.

O eixo paradigmático da representação desse espaço popular é a noção de ausência. A favela é definida pelo que ela não é ou pelo que não tem. Nesse caso, é apreendida como um espaço destituído de infra-estrutura urbana – água, luz, esgoto, coleta de lixo; sem arruamento; globalmente miserável; sem ordem; sem lei; sem regras; sem moral, enfim, expressão do caos. (Silva, 2007,p.4)

A singularidade desta parte da população é assim engolida pelos diversos atravessamentos, públicos e oficiais, desde o seu surgimento. Segundo Valladares (2000), a favela, sua história e seus moradores ficaram à margem do interesse da grande maioria dos estudiosos da história do Brasil. O olhar e a escuta são contaminados por uma lógica e uma estética da outra parte da cidade. A representação da favela fica então generalizada e homogênea, sendo classificada e

reconhecida pelas suas ausências. Segundo Silva (2007), devem ser combatidos os discursos estereotipados e homogeneizantes, onde os moradores das favelas são identificados como marginais inatos ou indivíduos intrinsecamente passivos.

Existe nestas representações um “achatamento da subjetividade”, onde as diferenças perdem os seus contornos, a sua beleza, dando lugar apenas a significações imaginárias associadas à marginalidade, incompetência e periculosidade.

Muito se tem falado sobre a favela, suas riquezas culturais, sua gente. Mas podemos pensar que esse discurso está naturalizado e calcado no preconceito e na cisão asfalto e favela, e que o olhar social supostamente transformado configura-se em mais uma adequação de novos produtos a serem consumidos na lista de desejos do mundo capitalista. Lugares “bacanas”, bailes alternativos, *hostels* com vista para o mar, visitas guiadas em Land Rovers abertos pelas ruas da favela, são alguns dos exemplos do novo mercado turístico.

Pasolini, escritor e cineasta italiano, tem uma preocupação com este tipo de tirania que a linguagem uniformizante da cultura impõe. As pessoas que se tornam o lixo social não conseguem sair desse lugar por não conseguirem construir uma reflexão crítica sobre essa verdade legitimada pelo poder. Esta concepção padronizada de estética abala profundamente a auto-estima dessa grande parcela da população carioca, que sobe morro acima, e lá se instala, distante, separada, marginalizada e invisível. O espírito de comunidade, tão característico das favelas, nasce marcado por uma identidade comum: o da pobreza.

Aí está o fundo do problema: eles utilizam contra o neocapitalismo armas que levam na realidade sua marca de fábrica e que estão destinadas a reforçar, justamente, sua própria hegemonia. Eles acreditam quebrar o círculo e não fazem mais que reforçá-lo (Pasolini, 1983, p.79).

A proposta do nosso trabalho é instigar, através da linguagem artística, uma reflexão crítica sobre as verdades impostas, para que a partir dela se possa construir novas verdades, fortalecendo o sujeito e transformando sua história.

2.2.

Jacarezinho – de que favela estamos falando?

A identidade das pessoas residentes em espaços favelizados foi se construindo socialmente ao longo dos séculos. Para não partirmos de uma visão reducionista e generalizada do que constitui uma favela, faz-se necessário trazer um pouco da história do Jacarezinho e suas especificidades, lugar em que acontece há 10 anos o Projeto Social Eu Sou. Para enriquecer a história oficial, entremeamos com falas de moradores, de alunos do projeto, blogs sobre o Jacarezinho, notícias da mídia e experiências da própria equipe do projeto.

Walter Benjamin aponta para o perigo da história universalizante e descritiva, e do interesse político em um discurso nivelador, indiscutível, de cunho objetivo e positivista. Em seu texto “O Narrador”, escrito entre 1928 e 1935, ele nos instiga a pensar em uma narrativa possível de ser feita a partir dos cacos de uma tradição em migalhas. A favela tem essa representação, e seus moradores se identificam com os restos e detritos de uma história em pedaços, descontinuada por traumas desde a época da escravidão.

Penso que nós, da equipe do projeto, que oferecemos a arte como uma possibilidade de integração e como uma opção de narrativa, podemos encarnar, junto com os alunos, a figura do narrador sucateiro, que recolhe os pedaços e tece sentidos para a história.

“Esse narrador sucateiro não tem por alvo recolher os grandes feitos. Deve muito mais apanhar tudo aquilo que é deixado de lado como algo que não tem significação, algo que parece não ter nem importância nem sentido, algo com que a história oficial não sabe o que fazer. (...) O narrador e o historiador deveriam transmitir o que a tradição, oficial e dominante, justamente não recorda. Essa tarefa paradoxal consiste, então, na transmissão do inenarrável, numa fidelidade ao passado e aos mortos, mesmo -principalmente- quando não conhecemos nem seu nome nem seu sentido.” (Gagnebin, 2006, p.54)

Localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, a favela do Jacarezinho tem como vizinhos os bairros do Jacaré, Maria da Graça, Manguinhos e Benfica. Sua população e seu espaço territorial foram crescendo ao longo de mais de 60 anos de história, ao ponto de tornar-se, em 1992, um bairro carioca,

totalizando uma área de 440 mil m². Com uma população estimada de 36 mil habitantes, segundo dados estatísticos do Instituto Pereira Passos (IPP -2010), a favela do Jacarezinho é uma das maiores da cidade. Do total de habitantes, 35% são crianças e jovens até 19 anos.²

O índice de analfabetismo chega a 10%, muito acima do índice do restante da cidade, que fica no patamar de 2,8%.

A área inicial do que hoje conhecemos como favela do Jacarezinho correspondia a uma fazenda, pertencente a uma família portuguesa. A origem do nome tem algumas versões. Uns dizem que existiam muitos jacarés no rio que corta a favela. Outros dizem que o nome é uma alusão às curvas sinuosas do rio (yacaré – o que é torto, sinuoso), que nasce no morro do Elefante e atravessa toda a região. Conversando com moradores antigos, prevalece a primeira versão. Eles garantem que existiam jacarés no rio.

Segundo relatos³, muitos moradores que iniciaram a ocupação no início dos anos 20 encontraram grilhões de escravos e ossos enterrados, o que leva muitas universidades a pesquisarem a possível presença de quilombos no passado.

De acordo com notícias e documentos arquivados na escola do Padre Nelson, uma das pioneiras da região, as primeiras construções de pequenas moradias começaram por volta da década de 1920. Por ser próximo à linha do trem e do centro da cidade, desde muito cedo esta região foi procurada pelas indústrias. A fábrica da Cisper foi montada em 1917 e a General Electric em 1919. A ocupação foi sendo feita gradativamente, e as tentativas de remoção dos moradores foram muitas no decorrer do tempo. Darcy Vargas, esposa do presidente na década de 30, doou as terras para os moradores, mas sem respaldo jurídico. Com a deposição de Vargas, novas ações de remoção foram feitas, porém todas em vão. A Igreja Católica, através da Fundação Leão XIII, entrou no Jacarezinho em 1947 com o intuito de implantar serviços sociais e urbanizar a favela. Esta foi uma fase caracterizada pela inauguração de muitos serviços comunitários ligados à Igreja.

Em 1948 o presidente Eurico Gaspar Dutra, juntamente com o prefeito do Rio, visitou a região, escutou as lideranças e concedeu aos moradores a permanência na região.

² http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairroscariocas/index_bairro.htm

³ Disponíveis em <http://jacarezinhorj.blogspot.com.br/p/fundacao-do-jacarezinho.html>

Em 1960 o governo Carlos Lacerda promoveu a instalação de várias indústrias no local, criando o complexo industrial do Jacaré, o segundo maior pólo industrial do Estado do Rio de Janeiro. A demanda por mão de obra ocasionou um aumento considerável da população, que preferia morar perto do trabalho. Muitos migrantes, vindos das regiões norte e nordeste do país, instalaram-se na região neste momento de expansão e oferta de emprego. Havia indústrias de sapatos e bolsas, de vidros, metalúrgicas, fábricas de café, indústrias farmacêuticas, gerando mais de 40mil empregos. A Glaxo Wellcome, multinacional farmacêutica, instalou-se nesta época. Em 2002 seu parque fabril, localizado na Rua Viúva Claudio, foi vendido para a indústria nacional Farmoquímica, local onde hoje funciona o Projeto Social Eu Sou.

Apesar de um perfil de moradores operários, uma população marginalizada crescia nos arredores, vindo a constituir o grande complexo do Jacaré. Este complexo formou-se pelo surgimento de várias comunidades, entre elas: Pica Pau Amarelo, Morrinho, Vila Jandira, Carlos Drummond de Andrade e Dois de Maio. Hoje percebe-se que a estrutura inicial persiste: o Jacarezinho tem uma condição social e estrutural bem melhor que as favelas do entorno. Os próprios moradores fazem essa distinção. Existem níveis de pobreza que são identificados pela região habitada. Em uma visita à favela Pica Pau em 2014, a equipe do nosso Projeto deparou-se com a pobreza extrema, com a falta do mínimo necessário para uma vida digna.

No complexo industrial do Jacaré prevaleciam as indústrias têxteis, o que explica a grande quantidade de costureiras que até hoje vivem no local. Andando pelas ruas da favela, podemos ainda hoje nos deparar com mulheres em suas máquinas de costura, trabalhando com as portas abertas de suas pequenas casas.

A General Electric, ou GE, indústria que se instalou no local desde 1919, chegou a empregar na década de 40 mais da metade dos moradores da comunidade. Esta empresa e as demais instaladas no local foram fechando ou se mudando da região, expulsas não só pelo crescimento significativo da violência do tráfico, como pelas altas taxas de impostos cobradas pelo Estado desde 1982.

Na década de 90, agravado pela crise econômica brasileira, o processo de desemprego assolou a região, e a falência da maioria das indústrias deixou seus ex-funcionários sem receberem os seus direitos trabalhistas. Segundo Ignácio (2011), uma saída que encontraram para o não pagamento das indenizações foi a

invasão das fábricas e a apropriação de máquinas de valor. Segundo relato dos moradores, as invasões foram feitas com o apoio do crime organizado. Os traficantes entraram no lugar do Estado, de presença quase nula nesta região. Ao mesmo tempo em que “protegiam” os moradores, sua violência e ações de seqüestro frequentes afastavam ainda mais as empresas da região.

O aumento da violência nas favelas coincide com o surgimento das facções do tráfico de drogas na década de 80 (Alves e Evanson, 2011). A cocaína, nessa época, chega ao Rio com uma grande força, equiparando o seu uso ao da maconha. As “bocas de fumo” das favelas, para atender a forte demanda, organizam-se. Crianças e jovens começam a ser recrutados para o mundo do crime. Segundo Zamora, Vilhena e Dimenstein (2004), com pouca presença do Estado e um histórico de repressões, os comandos do tráfico ganham espaço nas favelas, fazendo com que a força policial intensifique seus armamentos. A violência aumenta dos dois lados, e os moradores, submetidos à lei do silêncio, ao confinamento e a cooperação forçada, experimentam o medo constante, nas ruas e dentro de suas próprias casas.

Não há dúvidas que o surgimento das facções do tráfico aumentou a violência nas comunidades. Moradores viram-se obrigados a obedecer às ordens impostas e a respeitar as novas regras de uso do espaço. No entanto, o que diferencia a favela do “asfalto” no combate à violência é a presença do Estado cumprindo seu papel de proteção. Há uma ausência quase completa de sua atuação nessas áreas da cidade, o que faz com que o crime organizado tome vulto e acabe entrando no seu lugar. Segundo relatos de moradores, o medo maior é da polícia, que quando entra na favela, o faz de uma maneira bastante truculenta e desrespeitosa, assustando e até mesmo matando os inocentes. Esta inversão da ordem foi sentida por nós, da equipe do projeto, na fala das crianças, expressando por exemplo um verdadeiro terror do caveirão, que vinha para acabar com a “paz” da comunidade. Era freqüente chegarem no local do projeto arfando, assustadas, por terem atravessado uma verdadeira guerra entre polícia e traficantes para chegarem ali. Quando havia uma ação do Estado, através da entrada da polícia, ela acontecia através do medo, da violência e da corrupção.

A polícia, assim, entrava nos morros para reprimir os bandidos e, muitas vezes, se envolvia em tiroteios que acabavam por

matar inocentes... Alguns jornalistas escreveram sobre chacinas recorrentes, e as pessoas bem informadas sabiam que policiais extorquiam dinheiro dos traficantes e que vendiam armas para eles. Estava em construção uma perversa estrutura de crime, que envolvia traficantes e agentes da polícia estadual. (Alves e Evanson, 2011, p.23)

O estigma de que todo favelado é bandido e perigoso foi sendo construído ao longo dos anos, principalmente através da mídia, que ao noticiar intensamente a guerra dentro das favelas, acabava por influenciar o olhar da opinião pública sobre todos os moradores dos morros. Um muro invisível foi sendo reforçado pelo medo e pelo preconceito. Moradores das regiões nobres da cidade, massacrados pelas notícias diárias da violência instaurada na cidade, aprovam as ações policiais dentro das favelas, desde que não irrompam dos morros. Não se dão conta da grande violência sofrida pelos inocentes, que têm seus direitos de cidadãos violados, muitas vezes com a morte como desfecho.

No Jacarezinho as ações policiais eram muito frequentes até janeiro de 2013, quando foi instaurada a Unidade de Polícia Pacificadora (UPP). Em 2006, quando começamos o projeto, assistíamos pela nossa janela gradeada ao espetáculo de caveirões voadores e terrestres trocando tiros com os bandidos. No início, não estávamos acostumados com os diferentes barulhos: tiros de armas, fuzis, granadas. O tanque para lavar os pincéis ficava em frente à janela com vista para a favela. Certa vez, ao ouvir o soar das balas, uma criança gritou: “Abaixa tia!” Começamos a aprender com os alunos a identificar os diferentes sons relacionados ao perigo.

Na entrevista inicial que costumamos fazer com o responsável pelo aluno do projeto, percebíamos como o confinamento fazia parte da rotina das crianças. As mães procuravam uma atividade para a criança passar menos tempo trancada em casa, e falavam dos perigos da rua e do medo do filho se envolver com traficantes.

Nas incursões que fizemos pelas ruas do Jacarezinho assistimos algumas cenas fortes, principalmente para quem mora no asfalto e é protegido pela lei. Convivendo com o dia a dia dos moradores, em um pacto velado, homens armados, pontos de venda de droga no meio das ruas, cheiro forte de maconha no

ar, adolescentes e às vezes crianças fumando junto com traficantes, pessoas viciadas em crack jogadas pelo chão como se estivessem mortas. Uma experiência impactante e inesquecível para todos nós. Como seria a vida dessas pessoas sem precisar conviver com essa violência e com o medo que fica pulverizado no ar?

Em grupos que têm a violência como sua raiz fundadora, os mecanismos de identificação têm três matrizes de apoio: a procura pela visibilidade e endosso público; a coesão de grupo que a maior parte do tempo exacerba a hostilidade e, finalmente, a falta de referentes simbólicos e culturais que lhes proporcionam um sentimento de pertença. (Zamora, Vilhena e Dimenstein, 2004)

A favela do Jacarezinho carrega marcas profundas da violência e do preconceito. Não há dúvidas que a instalação da UPP em 2013 melhorou a vida dos moradores. Não há mais troca de tiros frequentes entre traficantes e polícia, e segundo relatos de moradores, o embate entre os dois grupos melhorou bastante. Entretanto, a sensação de abandono e injustiça ainda está presente na vida das pessoas, sendo muitas vezes desrespeitadas e tratadas como bandidos pela polícia.

Dessa vez policiais da UPP do Jacarezinho passaram dos limites em minha residência. Ontem a tarde se posicionaram na lage da minha casa e promoveram uma grande confusão. Gritos, batidas na porta e tiros foram ouvidos. Um verdadeiro pânico. Minhas esposa deitou-se no chão com minha filha, assustadas e aguardando o desfecho daquela horrível situação. Estes e outros fatos “rotineiros” já foram exaustivamente denunciados no conselho de direitos humanos do Estado. Também já foi pedido reunião com o secretário Beltrame, através do representante local do Estado, Reginaldo Valadão, e nada. Vou recorrer ao deputado Marcelo Freixo, antes que mais uma tragédia venha acontecer. (Rumba Gabriel, 09/05/2015, anf.org.br)

O jovem E. tem carteira assinada há quatro como tecelão. Na segunda-feira, ao descer do segundo andar da casa dele, na Rua

do Rio, Favela do Jacarezinho, foi abordado por um PM da UPP local que revistava três jovens. E., de 26 anos, também entrou na revista. Logo, outro policial militar começou a bater nos quatro, que estavam com as mãos na parede, com um pedaço de pau.

“Meu irmão pediu pelo amor de Deus para não apanhar, explicou que é trabalhador, disse que ia buscar a carteira que estava em casa, mas não adiantou. Ele então empurrou o PM e correu. Foi quando levou um tiro na perna que atravessou a panturrilha dele”, contou o comerciante A., de 34, que socorreu o irmão até o Hospital Salgado Filho, no Méier. (Jornal O Dia, 10 de abril de 2015)

Segundo um professor e ex-aluno do projeto, 20 anos de idade, morador do Jacarezinho, a intervenção da polícia e o desrespeito com os moradores ainda persiste. Um dia, com amigos em um bar da comunidade, assistiu policiais chegarem querendo fechar o estabelecimento. Como as pessoas não saíram de imediato, jogaram uma bomba de efeito moral que machucou vários presentes. Segundo o jovem, eles agem sem motivo, o que causa mais insegurança entre os moradores.

O tráfico de drogas continua, mas não da forma explícita de antes. A tensão entre as duas forças, polícia e traficantes, permanece, mas de outra forma. Há uma convivência consentida. Segundo o mesmo jovem, os moradores sofrem mais com as ações dos policiais, pois estes não conseguem distinguir quem está ligado ao tráfico e quem não está. “- Antes os fogos avisavam que a polícia estava entrando. Dava tempo de sair das ruas e se proteger. Hoje não sabemos quando seremos abordados. Se tem um grupo de jovens à noite na rua, a polícia com certeza vai achar que estão fazendo coisa errada.”

Essa repressão policial vem de longa data. Os moradores não se sentem protegidos, e sim invadidos. A violência fica banalizada com o convívio diário com os traficantes de um lado, e com a polícia de outro. Para combater a violência, mais violência.

Desde que as favelas surgiram, o Estado incumbiu aos agentes da lei – os policiais – a tarefa de reprimir as populações, seja

derrubando os barracos, nas remoções, seja, na busca de criminosos, e mais tarde, já na década de 80, na caça aos traficantes e às drogas. Portanto, a função da polícia para essa parcela pobre e habitante “ilegal” da cidade, não é de garantidora dos direitos da população, mas de repressora em nome do Estado. (Ignácio, 2011, p.105)

A passividade frente à realidade imposta a essa parcela da população, que não exerce seus plenos direitos de cidadania, deve ser instigada à transformar-se em reflexão crítica. Segundo Zamora (1999), o retraimento na vida social nas favelas, definido como confinamento, está estreitamente relacionado com a violência cotidiana, condicionado principalmente pelo narcotráfico e a ação policial, com o enfraquecimento de sociabilidade e solidariedade.

Todo este quadro social afeta a construção da subjetividade de crianças e jovens moradores do Jacarezinho. A grande maioria cresce padecendo de uma história já contada, já escrita pelo outro. Herdam de seus familiares e de seus vizinhos um olhar resignado e alienado, e da escola, uma desesperança. Muitas vezes a frase: “- Você não presta pra nada mesmo, vai acabar sendo bandido!” é ouvida na própria família ou na escola.

Ingressar no mundo do crime acaba sendo a opção mais próxima desta triste realidade, um caminho alienado pelo qual muitos jovens trilham para adquirirem visibilidade e sentirem-se incluídos, mesmo que às avessas. Nosso estudo parte desse cenário, buscando refletir sobre saídas criativas, ativas e reflexivas, que geram saúde para o indivíduo e para a sociedade em que vivem.

A vida de um indivíduo saudável é caracterizada por medos, sentimentos conflitivos, dúvidas, frustrações, tanto quanto por características positivas. O principal é que o homem ou a mulher sintam que *estão vivendo a sua própria vida*, assumindo responsabilidade pela ação ou pela inatividade, e sejam capazes de assumir os aplausos pelo sucesso ou as censuras pelas falhas. Em outras palavras, pode-se dizer que o indivíduo emergiu da dependência para a independência, ou autonomia. (Winnicott, 2005, p.10)

Experimentamos no trabalho com os alunos do projeto uma força em direção a essa dimensão do saudável. A opressão e a violência se faz presente, mas não é determinante no futuro das pessoas. Há uma luz no fim do túnel. É disso que falaremos a seguir.

2.3.

Da violência ao poder criativo – o trabalho do Projeto Eu Sou

O Projeto Social Eu Sou foi idealizado pelo artista plástico e arte-educador Helio Rodrigues, que ao longo de 40 anos de experiência profissional vislumbrou no processo artístico uma possibilidade de reforçar a identidade e ampliar o olhar de crianças e jovens, que pelo ambiente violento em que vivem, podem ser seriamente afetados no seu desenvolvimento emocional.

Em 2006 o Projeto Eu Sou foi implementado dentro das instalações da indústria farmacêutica Farmaquímica (FQM), localizada à Rua Viúva Claudio, no Jacaré. A empresa cedeu um espaço em seu parque fabril, cujos muros fazem divisa com a favela do Jacarezinho.

A FQM comprou a fábrica de medicamentos em 2002 da multinacional Glaxo Welcome, que construiu uma nova fábrica em Jacarepaguá. Esta, como várias outras empresas, saiu do local devido à grande violência e aos tiroteios freqüentes entre policiais e traficantes da comunidade.

Durante muitos anos a empresa FQM fez a política da boa vizinhança. Criou campanhas entre os funcionários para arrecadar alimentos, agasalhos e brinquedos, com o objetivo de doá-los para a associação de moradores da comunidade. Era o que também fazia a empresa anterior. Apesar da indústria estar localizada na entrada da favela, as doações não eram feitas no local. O presidente da associação dos moradores era chamado para receber os donativos no departamento de recursos humanos da empresa. O máximo da ousadia foi do presidente da Glaxo, que subiu o morro para doar uma ambulância para a comunidade.

A empresa FQM, no entanto, tinha o desejo de criar uma ação menos assistencialista. Pensava em oferecer à comunidade algum tipo de formação que pudesse contribuir para que crianças e jovens não fossem aliciados pelo tráfico, para que pudessem construir um futuro melhor. Em 2006 nós, da equipe do

projeto, entramos em contato com a empresa para apresentar o Eu Sou. Este projeto já havia sido iniciado em Sulacap, bairro de classe média baixa da Zona Oeste do RJ. Inicialmente houve uma certa resistência por parte da gerência de recursos humanos em aceitar a idéia de que oferecer aulas de arte seria melhor do que oferecer, por exemplo, aulas de computação, de inglês ou de reforço escolar.

Explicamos então o conceito do projeto. O objetivo dos encontros semanais seria o de promover um espaço criativo, onde o aluno pudesse experimentar o contato consigo mesmo através da arte. No decorrer do processo, era esperado que o exercício criativo trouxesse a sensação de potência frente à vida. Essa potência serviria como uma estrutura, uma base para se construir desejos, sonhos, para se ampliar possibilidades e fazer projetos de vida. Muitas vezes os cursos de capacitação oferecidos, tão importantes para a formação do sujeito, não são aproveitados por falta de estrutura emocional e pela profunda sensação de impotência frente à uma demanda de ação. Uma criança ou um adolescente desconectado de suas potencialidades e competências dificilmente nutre-se das oportunidades que surgem em sua caminho. É comum ouvirmos pessoas bem intencionadas em proporcionar novas possibilidades para esses jovens dizerem: “É por isso que não tem futuro! São preguiçosos, não aproveitam um curso tão bom quanto esse! Não querem nada mesmo! Querem a vagabundagem!”

Muito se fala do exercício da cidadania, mas não se forma um cidadão sem que este tenha um mínimo de conexão com ele mesmo. Segundo o dicionário Aurélio, ser cidadão significa ser um “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado; habitante da cidade.” Como exercer o direito de agir em uma cidade partida, que em toda a sua história nega aos morros os mesmos direitos concedidos à população do asfalto? Como sentirem-se cidadãos se não sentem-se protegidos e amparados pelo Estado? Se não têm seus direitos garantidos? Como fazê-los sentirem-se habitantes da cidade, e por isso seres desejantes e capazes de usufruírem de oportunidades, tais como cursos que os capacitem a atuarem no mundo? Se não oferecermos um trabalho de base, onde o sujeito possa nutrir-se de sua força, possa apropriar-se de sua capacidade de ação no mundo, é bem provável que ele não consiga exercer a sua plena cidadania. É preciso regar muito bem a raiz, exercitar o “eu sou” para depois exercer o “eu quero” ou o “eu escolho”.

Hoje, desejo dizer: após ser – fazer e deixar-se fazer.
Mas ser, antes de tudo. (Winnicott, 1975, p.120)

Diante dessa proposta, a empresa resolveu abraçar a causa. Disponibilizou um espaço em seu parque fabril para o projeto. Um pequeno prédio que fica à parte da fábrica, com duas salas grandes para as aulas de arte. Dividíamos o prédio com o setor de engenharia. Construimos tanques grandes para atenderem às duas salas. Esses tanques ficam em frente a um janelão aberto, bem em frente à favela. Em dias de tiroteio, não era aconselhável lavar pincéis. Os próprios alunos falavam: “abaixa, tia!” Começamos a aprender com eles a distinguir os diferentes sons de tiros e granadas.

As salas eram protegidas por janelas, que muitas vezes precisavam ficar totalmente fechadas para não ouvir o tiroteio e as hélices do caveirão voador. A equipe tinha sempre como objetivo principal criar um ambiente suficientemente bom, em que os alunos pudessem sentir-se acolhidos e relaxados para uma total entrega ao processo criativo. Sabíamos que isto seria mais importante que o próprio programa de atividades plásticas.

2.3.1

A estrutura do Projeto

Começamos com duas turmas de 15 alunos. A divulgação foi feita na comunidade por meio de faixas colocadas em pontos de grande circulação. Não fizemos seleção, a inscrição era feita por ordem de chegada.

Nos chamou a atenção a postura dos pais em relação à entrevista inicial. A pergunta freqüente era: “- Vocês dão cesta básica? O que a gente ganha? Dão lanche?” A posição era de passividade, sem uma atitude potente frente à vida. A nossa resposta era sempre a mesma: - “Nós damos aula de artes para o seu filho, para que ele desenvolva sua capacidade de criar e de escolher o que ele vai querer da sua vida.” Tentávamos sair do discurso assistencialista para a posição de potência. Somente com o decorrer do tempo que esses questionamentos foram perdendo a força, dando lugar ao prazer de se reconhecer como um ser que tem a possibilidade de atuar no mundo. Hoje, 10 anos depois, não ouvimos mais esses tipos de pergunta. A equipe vem sendo continuamente preparada para não ser

acometida pelo sentimento de pena. Durante o primeiro ano, resistimos bravamente aos pedidos da gerente de recursos humanos da empresa, que insistia em dar ovos de páscoa, brinquedos no dia das crianças, lanche ao final das aulas. Não achamos que essas ações contribuiriam para o conceito do projeto. Pelo contrario, poderiam ser o tiro no pé, o buraco por onde todo o trabalho de potencialização escoaria. Desde o início ficamos muito atentos ao nosso objetivo para não cair nessa armadilha. Hoje o espaço já é reconhecido como um lugar de nutrição simbólica. Alunos e responsáveis sentem-se supridos pelo que o espaço oferece. A arte serve de alimento para o indivíduo se fortalecer e se permitir agir no mundo a partir de uma postura crítica, de uma maior consciência de sua capacidade de escolhas.

A equipe do projeto é multidisciplinar, composta por profissionais formados em arte-educação, psicologia, arteterapia e pedagogia. As supervisões são semanais, com discussões sobre temas relacionados ao projeto, afim de que a equipe não seja engolida pela rotina das salas de aula. Tais temas surgem a partir de nossas ações, e são trabalhados tendo como base o conceito, que deve sempre servir como fio condutor das estratégias de atuação da equipe como um todo. Esse espaço de reflexão é precioso, pois a rotina das aulas de arte pode facilmente desviar o professor de seu objetivo.

A empresa apóia integralmente o projeto, e permitiu um grande crescimento nesses últimos 10 anos. O setor de engenharia nos cedeu o seu espaço, permitindo uma ampliação de nossas instalações. Hoje temos cinco salas, com 17 turmas semanais, e atendemos 280 alunos por ano. As turmas são divididas por três faixas etárias: 5 à 7 anos; 8 à 11 anos; 12 à 17 anos. As aulas acontecem uma vez por semana, com duas horas de duração.

No decorrer do trabalho com o público jovem, sentimos a necessidade de estender o projeto para mulheres da comunidade, visando atender principalmente mães, avós e responsáveis de nossos alunos. Percebemos que o trabalho que fazíamos com os mesmos seria muito mais eficaz se as mães entendessem e, principalmente, experimentassem o processo criativo. Toda a valorização do sujeito e de sua obra poderia ser seriamente afetada por um olhar pouco atento e sensível fora dos muros do projeto.

Uma aluna do projeto nos relatou, certa vez, que, ao levar seus trabalhos para casa, a mãe jogou tudo no lixo. Talvez por isso muitos alunos optem por não

levar suas produções artísticas. Trabalhar o olhar da família é muito importante. Além das aulas para mulheres, promovemos reuniões para pais e responsáveis, com o objetivo de que eles entendam um pouco melhor sobre o conceito do projeto Eu Sou. Em uma dessas reuniões, oferecemos um pedaço de argila para cada participante e colocamos uma venda em seus olhos. Pedimos para sentir o material, apertar, amassar, sentir o cheiro. Quando quisessem, começariam a modelar, ainda de olhos fechados. Ao tirar a venda, poderiam olhar para o que produziram e, se quisessem, continuar o trabalho de olhos abertos. Os comentários ao final do processo foram emocionantes. Muitos nunca haviam tocado em argila, mas a maioria lembrou do barro na beira do rio, da infância de pés no chão. Alguns relatam com tristeza que nunca foram à escola. Os rostos se transformam com as lembranças, parecem mais inocentes e mais leves, apesar de histórias geralmente muito tristes. Riem de seu próprio trabalho: “Como está feio! Parece que foi feito por criança!” Perguntamos a eles do que gostaram mais, do processo de fazer ou do produto final. Todos respondem que o processo é muito melhor. Através desta experiência explicamos que as crianças também sentem muito prazer no processo criativo, independente do produto final. E que não ensinamos a fazer coisas perfeitas, como as que são vendidas no shopping. Deixamos que eles façam do jeito deles, com total liberdade de criação. E que o jeito que eles produzem é muito bonito, porque é só deles. Reuniões como essa são muito impactantes, pois o discurso verbal não cai em um vazio. A experiência artística sensibiliza-os para o processo de seus filhos.

O homem que não desenvolve sua sensibilidade se fecha diante do mundo. Não consegue captá-lo na sua universalidade, mas apenas de modo unilateral e superficial. O que prevalece é uma visão restrita que fecha o indivíduo no seu individualismo e que acaba, portanto, solidificando nele uma compreensão distorcida da realidade. (Jobim e Souza, 2012, p.41)

Em uma reunião recente, confeccionamos um cone a partir de um papel A4, onde em uma ponta o orifício era bem pequeno e na outra ponta a abertura era bem grande. Explicamos que a arte tem o poder de ampliar e transformar o nosso olhar para o mundo. Ao invés de olhar através do orifício pequeno, onde a visão fica bem restrita, podemos virar o cone e olhar através do orifício grande,

descobrendo novas formas e novos ângulos de enxergar o mundo, e consequentemente, ampliar o olhar sobre nós mesmos. Os comentários a partir dessa metáfora foram emocionantes. Uma mãe relatou que deseja que o filho não fique restrito ao olhar que os outros tem em relação a ele, contaminado pelo preconceito que paira sobre o favelado. Ela quer que o filho vá além desse olhar limitante, que ele possa se descobrir capaz e poderoso para criar o futuro que ele deseja.

Com o mesmo intuito de potencializar o efeito do desenvolvimento criativo nos nossos alunos, oferecemos gratuitamente aos professores da comunidade o FORMAE, a formação em arte-educação que o mentor do projeto, Helio Rodrigues, ministra há mais de 30 anos. Fomos instigados a promover essa formação pelas falas que fomos colhendo de vários alunos do projeto ao longo dos anos.

“Minha tia da escola me disse que eu tenho o diabo no corpo, que eu não presto pra nada.”

“Fiz um desenho e mostrei pra tia, ela jogou no lixo e disse: faz outro mais caprichado.”

O projeto Eu sou cumpre um papel social de enorme importância, mas não pode ser uma ilha onde se exerce respeito e acolhimento. Não podemos ser um espaço de exceção onde só ali se resgatam competências, se manifestam talentos, onde crianças e jovens repensam escolhas para a suas vidas. Esse poder a arte tem, mas precisa ser difundido. (Helio Rodrigues, <http://projetosocialeusou.blogspot.com/>)

Os resultados com a formação em arte-educação têm sido gratificantes. Percebemos que, tanto quanto os alunos, os professores precisam experimentar o processo criativo, e se potencializar através dele. Uma aluna da formação relatou: “Eu ia trabalhar todo dia como se estivesse indo para um enterro. Hoje eu vou feliz.”

Outra aluna, que trabalha com educação infantil em uma creche do Jacarezinho, reclamava muito do trabalho que as crianças pequenas davam, sempre muito dispersas e hiperativas. Um dia chegou muito feliz contando a atividade que havia criado a partir do que havia aprendido e experimentado na

formação. Colocou todas as crianças sentadas no pátio, e trouxe da cozinha panelas e colheres de pau para uma grande orquestra. Depois fez uma pintura com as mãos em uma folha bem grande. Ela relatou que todos participaram com prazer, e disse: “É disso que eles precisavam!”

Esse entusiasmo é muito importante para o processo de aprendizagem, e acontece na relação dialógica entre professor e aluno. Percebemos que, muito mais que cursos profissionalizantes, o professor precisa experimentar o prazer de criar, que se perde na rotina diária de trabalho. Além de entrar em contato com o lúdico, com o espaço da brincadeira, o professor amplia o seu olhar sobre a criança. Ele percebe que sair do paradigma do sintoma liberta a criança de um olhar restrito, ampliando as possibilidades de relação e favorecendo o processo de aprendizagem.

Pensando na ampliação do olhar na área educacional, optamos por oferecer uma oportunidade de capacitação profissional aos nossos alunos adolescentes, criando o programa Jovem Monitor. Observamos que muitos alunos que freqüentam as aulas de artes apresentam um interesse que vai além do que o projeto se propõe a oferecer. Neste programa desenvolvemos um plano de aulas em que as experiências artísticas vêm acompanhadas por discussões teóricas. Os adolescentes são convidados a fazer uma reflexão crítica sobre vários assuntos que permeiam a atuação do professor de artes, tais como: a importância da relação no processo criativo, o conceito de estética, o cuidado, o reforço da singularidade e da diversidade. Ao terminarem a formação, todos os jovens têm a chance de atuarem como monitores das aulas do Projeto Eu Sou. Não fazemos nenhum tipo de seleção, aceitamos todos que desejam fazer o curso e todos que queiram trabalhar como monitores. Eles atuam nas aulas, junto com os professores, além de participarem de supervisões e do planejamento das aulas. O resultado tem sido gratificante e muitas vezes surpreendente.

Uma aluna do projeto, que começou ainda criança, nos chamava a atenção pela sua grande dificuldade em participar. Paralisava-se frente às propostas, precisando sempre da ajuda do professor para iniciar algum trabalho. Não falava e tinha muita dificuldade em expressar seus desejos. Muitas vezes chegava com mal cheiro e com a roupa suja, trazendo a todos da equipe uma sensação de desleixo e de abandono por parte da família. Nos surpreendemos quando ela, já adolescente, disse que queria participar do programa jovem monitor. Ficamos apreensivos,

pensando se ela estaria pronta para tal desafio. A formação é muito densa, e os outros alunos se incomodavam com a postura da colega, sempre muito calada e pouco participativa. No entanto, a aluna não desistiu, e raramente faltava às aulas. Formou-se e inscreveu-se para monitoria do projeto. Sua postura mudou completamente. Chegava no projeto arrumada, cabelos penteados, e, conforme combinado, 20 minutos antes para poder inteirar-se da proposta artística do dia. O professor que a acompanhava nas aulas relatava nas supervisões o crescimento da jovem, e como aos poucos ela foi se apropriando da sua capacidade de agir na relação com os alunos.

Certa vez aconteceu um fato emblemático que corroborou tudo o que até então estávamos observando em seu processo de crescimento.

Uma coordenadora do projeto entrou na sala de aula em que esta jovem atuava como monitora. Levava um aluno novo que acabara de se inscrever no projeto, e que iria começar naquela turma. A coordenadora não viu a monitora, que estava no fundo da sala. Apresentou o novo aluno à turma e ao professor. Quando já estava saindo, ouve uma voz do fundo da sala: “ Não vai me apresentar a ele não? Eu sou invisível por acaso?”

Toda ação é um começo... É da natureza do início que se comece algo novo, algo que não pode ser previsto a partir de alguma coisa que tenha ocorrido antes. Este cunho de surpreendente imprevisibilidade é inerente a todo início e a toda origem... O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. (Castro, 2001, p.34)

Da invisibilidade à ação. Da passividade ao ato criativo. Esta aluna é o exemplo vivo das infinitas possibilidades que o encontro com a arte oferece. Presenciamos no dia a dia do projeto o fortalecimento da subjetividade e a capacidade que todos, sem exceção, tem de transformar a sua maneira de atuar no mundo. Para aprofundar a reflexão sobre esse tema, devemos repensar a ação da criança e do adolescente, bem como de indivíduos que sofrem algum tipo de preconceito e menos valia, e que se vêem como incapazes, despotencializados e desvalidos.

2.3.2

Ação e criação

...Só a ação é prerrogativa exclusiva do homem; nem um animal nem um deus é capaz de ação, e só a ação depende inteiramente da constante presença dos outros.” (Arendt, 1995, p.31)

Segundo Castro (2001), sob a ótica desenvolvimentista, ainda muito presente como um paradigma da psicologia, as crianças são consideradas sujeitos marcados pelo vir a ser, e portanto tidas como dependentes e ainda incapazes de exercer sua condição sócio-política. Essa visão está impregnada em todos nós e permeia as relações de forma velada, invisível. Nós adultos respeitamos a infância e fazemos o papel de guardiões de seus direitos, mas dificilmente damos voz à ela. Não percebemos suas especificidades e sua força de ação, temos a tendência a enxergá-la como um vir a ser, como aquela que aprende e se prepara para ser um cidadão no futuro.

Castro (2001) problematiza essa questão, subvertendo a questão se a criança tem ou é capaz, para efetivamente colocá-la em termos processuais e relacionais, com toda a assimetria e imprevisibilidade que relações desiguais, não importa quais, têm como referências de atuação.

Agir no mundo significa relacionar-se intensamente com ele, trazendo toda a riqueza da diferença e da desigualdade, não importando se entre homens e mulheres, crianças e adultos, ricos e pobres, professores e alunos, pais e filhos. Não há juízo de valor nas diferenças, e portanto não há desmerecimento pela incapacidade de alguns em alcançar ou viver a verdade de uma maioria.

A filósofa alemã Hannah Arendt traz uma importante contribuição para esta reflexão a partir do seu conceito de ação. Segundo a autora, o agir no mundo acontece na relação com o outro, na criação de sucessivos começos, fazendo com que uma ação supostamente individual reverbere no mundo, transformando pessoas, ampliando processos, afetando a vida individual e coletiva. A autora não lida com esse conceito de uma forma linear, evolucionista e progressiva. A ação acontece a todo instante, e tem um poder de interferir no mundo independente do agente.

Agir no mundo reforça a diversidade, pois agir é sempre um novo começo, uma criação. E como configura-se sempre em um início, não há resultado previsível. Segundo Castro (2001), a ilimitação da ação, como característica primordial do agir humano, tem a ver com a possibilidade de tecer relações *ad infinitum*, de extrapolar limites e fronteiras, e portanto, de se tornar imprevisível.

A criança age o tempo todo, interferindo no tempo presente, sendo autora e criadora do mundo. As conseqüências de sua ação são infinitas, e o importante é que ela exerça seu poder a partir de sua potência máxima. Para que isso aconteça ela precisa sair da posição passiva e submissa, que muitas vezes o próprio adulto a coloca. Precisa sentir-se responsável até as ultimas conseqüências de seu ato criativo.

O Projeto Eu Sou conecta-se com as narrativas do presente, que borbulham por meio da criação artística. O aluno cria e nutre-se de sua criação, sendo esta única e singular. Sua história é tecida nas urdiduras do produto criado.

Várias crianças do projeto atuam na vida como adultos. Cuidam de irmãos mais novos, fazem comida, limpam a casa. Segundo Castro (2001), esses exemplos servem para nos libertar da visão universalizante da infância, por meio da qual fechamos nossos olhos para outras formas mais autênticas do agir humano, independente da faixa etária.

Segundo o filósofo russo Mikhail Bakhtin, qualquer ação no mundo deve configurar-se em um ato responsável, criativo e comprometido com a unidade da experiência do indivíduo. Só assim a ação traz o sentido para quem a realiza.

Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem
tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha
responsabilidade. (Bakhtin, 2003, p.XXXIII-XXXIV)

Percebemos que muitas crianças iniciam as aulas no projeto totalmente desconectadas de seu poder de ação. Na arte, como na vida, agem mecanicamente, produzem algo já conhecido, estereotipado, tentando se colocar na obra o mínimo possível, como se dissessem: não me comprometo com isso, não me vejo nisso, não quero olhar para isso. O nosso trabalho é fazer com que a ação mecânica e vazia vá dando lugar à ação criativa e responsável. As propostas artísticas são elaboradas para que o aluno entre em contato com o prazer de agir livremente, da

sua maneira, dando soluções próprias, e aceitando a imprevisibilidade de resultados.

No início das aulas, o nosso principal objetivo é oferecer atividades que favoreçam a auto nutrição. Há uma necessidade muito grande dos alunos em experimentar: colocar a mão na tinta, afundar os dedos na argila, fazer poças de lama, misturar cores com os dedos até o papel rasgar. O prazer é tão intenso que alguns querem engolir literalmente a tinta. O produto final é o que menos importa. À medida que as aulas acontecem e o aluno percebe a continuidade e a permanência daquele ambiente suficientemente bom, ele começa a produzir e a se relacionar com o produto final. O professor acompanha esse processo com cuidado e sensibilidade, buscando valorizar cada traço, cada maneira própria que o aluno tem ao pincelar a folha, instigando o aluno a ousar cada vez mais e a trazer a marca pessoal em suas produções.

A partir do momento que a criança produz e se reconhece em sua criação, ela será convidada a perceber o poder transformador da arte. Ao se deparar com a sua obra, ela poderá dialogar com os diversos significados possíveis. Isso não acontece no nível verbal. O simples fato do professor mostrar o trabalho para o aluno de um outro ângulo faz com que o mesmo reveja e amplie as possibilidades. O mesmo acontece quando outro aluno vê e comenta algo diferente do que ele havia pensado.

Além de proporcionar um ambiente seguro e acolhedor, com propostas que instiguem a ação criativa, faz-se necessário construir uma relação empática e dialógica entre professor e aluno, aluno e aluno, criador e criatura, trazendo assim um excedente de visão de vários outros, indispensável para intensificar os dinâmicos processos de transformação.

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ele desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um

ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (Bakhtin, 2011, p.23)

Através desse conceito, Bakhtin traz uma importante contribuição para o entendimento dos sutis mecanismos da relação. É emocionante perceber as transformações que ocorrem na subjetividade da criança a partir do excedente de visão de vários outros. Professores e alunos sentem-se nutridos pelas dinâmicas relacionais que ocorrem a partir da ação artística. O aluno, ao produzir uma figura tridimensional em argila, é instigado pelo professor a olhar através de vários ângulos, percebendo a riqueza de significados possíveis. Descobre que outras pessoas podem ser afetadas pela sua obra, e que não necessariamente apontam para o mesmo significado. Percebem também que uma mesma atividade, proposta para todos os alunos, pode ser elaborada de infinitas maneiras, e que nenhuma maneira é certa ou errada. Tudo depende do sentido que é dado por cada um que cria, a partir do seu ponto de vista, da sua história, do seu lugar no mundo.

O Projeto Social Eu Sou tem como objetivo reforçar o sentimento de pertencimento através da criação artística, avivando o enraizamento individual, social e cultural. À medida que o sujeito se depara com sua potência criativa, e se vê fortalecido pelas novas referências simbólicas, ele torna-se capaz de refletir sobre suas escolhas, ampliando as possibilidades das mesmas.

Sinto na fala dos adolescentes do projeto que a cisão e o preconceito estão vivos e presentes em suas vidas. Em uma discussão sobre as oportunidades de trabalho, a maioria diz que tem certeza, que, entre dar uma vaga para um morador de Copacabana e um morador de favela, este não tem a mínima chance, mesmo sendo melhor que o primeiro. Dizem que a idéia que fazem deles é do esteriótipo do “favelado”: burro, incapaz, vagabundo, bandido. Sem diálogo entre opostos, as consequências da perda de contato na cidade partida são sentimentos de menos valia e ausência de direitos de cidadania, podendo gerar passividade ou o oposto disso: a violência.

A sociedade capitalista em que vivemos intensifica estas cisões ao valorizar a mercadoria fabricada em série, afetando a singularidade pela homogeneização e conseqüente empobrecimento da experiência sensível.

Cada um quer ser igual aos outros no consumir, no ser feliz, no ser livre, pois essa é a ordem a que inconscientemente todos obedecem, sob pena de se sentirem infelizes por serem diferentes. A subjetividade capitalista subjuga o desejo de singularizar; a diferença hoje é considerada um delito. Essa decadência dos valores especificamente humanos exige o resgate de uma nova abordagem ética e estética na compreensão crítica da realidade contemporânea. (Jobim e Souza, 2012, p.157)

Felizmente podemos pensar em saídas criativas para tais achatamentos simbólicos. Segundo Deleuze (1990), mesmo quando estamos inseridos em um sistema massificante e excludente, existem linhas de fuga que permitem o escape a um aprisionamento absoluto.

É neste escape que acreditamos e atuamos. Um escape criativo, onde o indivíduo é instigado a refletir sobre ele mesmo, se apropriar de suas ações, saindo da posição de assujeitamento e indo em direção à singularidade.

“O conceito de linhas de fuga assume grande importância para se pensar a tensão entre a subjetividade assujeitada e a subjetividade singularizada. Trata-se de perceber que, apesar de todo caráter massificador e homogeneizante da cultura de massa e da sociedade de consumo inscrito na subjetividade capitalística, há a coexistência de fluxos que tendem a escapar, por estarem sob um regime de multiplicidade, permitindo atravessamentos de forças heterogêneas. Não haveria, dessa forma, um aprisionamento absoluto, por mais que a realidade se apresente massificada.” (Miranda, 2000, p.43)

Acreditar no poder das forças heterogêneas e no dinamismo da vida, mesmo que à duras custas, transforma o olhar de quem sai do asfalto e entra na favela oferecendo um projeto social. O primeiro passo é romper com o olhar estigmatizante de que a favela é carente e desprovida; de que os seus moradores precisam de uma ajuda externa a eles para tamponar a falta; de que o saber, a educação e a moral devem ser transmitidos a quem não tem. Reforçamos aqui a importância de um olhar dialógico capaz de promover relação de troca, de interação, de construção de conhecimento conjunta, entre asfalto e favela. Uma possível proposta de ponte pode ser feita em uma área de criação, onde não há certezas, apenas possibilidades, promovendo ganhos de ambos os lados. A arte se alimenta de opostos, dos contrários, e deles se nutre. Quando ocorre uma

homogeneização na produção artística, ela empobrece. A arte perde sua beleza, e portanto a sua verdade.

Em arte, é feio somente aquilo que é sem caráter, isto é, o que não oferece verdade alguma, seja exterior ou interior. Em arte, feio é o que é falso, artificial, o que procura ser atraente ou belo, ao invés de expressivo... tudo a que falta alma e verdade, tudo que se resume a um desfile de beleza e graça, tudo o que mente. (Rodin apud Jobim e Souza, 2000, p.24)

Cabe a nós refletirmos e ficarmos atentos aos muros erguidos em prol de uma homogeneização estética e social. Uns grosseiros, concretos, que impedem o fluxo do ir e vir, que diminuem o incômodo de quem passa por não poder ver o lado de lá. Outros mais sutis, invisíveis à olho nu, mas que mostram-se presentes por meio do preconceito que uma parcela da população sofre no seu cotidiano.

Pode-se argumentar que a cidade é democrática e oferece cultura a todos. Entradas gratuitas à exposições, parques, teatros populares, bibliotecas. E por que a maioria dos pobres não usufrui dessa riqueza ? Por que os moradores das favelas dificilmente aproveitam o que a cidade tem a oferecer? Porque são preguiçosos? Porque não se interessam? A principal razão parece ser : eles não sentem-se autorizados.

Não experimentam essa cultura oferecida como sendo deles, pertencendo a eles. Estão à parte. Existe um muro invisível impedindo a livre circulação de pessoas, idéias, cultura, classe social, cor.

Em um final de ano do projeto Eu Sou, alguns adolescentes pediram à professora que houvesse uma comemoração da turma no Museu de Arte do Rio (MAR). Ela ficou feliz pela idéia ter partido dos alunos, sem dúvida uma prova de que a arte os havia afetado. Porém, o que se percebeu durante a visita foi um grande desconforto por parte deles, quase se desculpando de estarem ali. Seus corpos e seus olhos falavam. Mesmo com todo o trabalho feito, os adolescentes se sentiam inadequados, esperando que a qualquer momento alguém fosse reclamar.

Como a visita foi informal, sem uniforme e sem um ônibus lotado de alunos, eles estavam sem proteção. Eles se misturavam com os demais visitantes, e sentiam-se ameaçados.

Felizmente, a experiência com a arte e o exercício criativo durante o ano todo fez com que se sentissem, por outro lado, fortalecidos, apesar da desconfiança. O guia do museu acompanhou o pequeno grupo e ficou impressionado com o interesse e com as perguntas interessantes que faziam sobre a exposição. Saíram do Museu de Arte do Rio felizes com o grande passo conquistado.

“A construção de outra representação das favelas - para além das ausências mais visíveis – faz-se necessária. Ela deve pressupor que os moradores dos espaços populares desenvolvem formas ativas e contrastantes para enfrentarem suas dificuldades do dia-a-dia, de acordo com suas trajetórias pessoais e coletivas, as características sócio- culturais e geográficas da localidade, o peso do tráfico de drogas e a postura assumida pelos dirigentes das entidades comunitárias, dentre outras variáveis.” (Silva, 2007, p.10)

A violência e o preconceito fazem parte das vidas dos moradores das favelas, mas não os tornam necessariamente vítimas desse processo. Apesar de ameaçado, o viver criativo urge sobreviver aos ataques, reforçando a singularidade e iluminando novas possibilidades.

Winnicott (1975) trouxe uma importante contribuição para esse tema a partir de seu conceito inovador sobre a criatividade e suas origens. Tal conceito será explorado no capítulo seguinte, enfocando uma teoria relacional e dialógica do desenvolvimento humano. Segundo o autor inglês, o desligamento da criança de sua fonte criativa causa danos graves ao seu desenvolvimento e à sua constituição como sujeito. Sem o exercício criativo o indivíduo enrijece o olhar e restringe suas possibilidades. O sentimento de viver criativamente constitui um estado saudável, enquanto a submissão ao meio externo é uma base doentia para a vida. Em função do preconceito e da invisibilidade social do “favelado”, é comum adolescentes verem como única saída o ingresso ao tráfico ou, do outro lado da linha, a entrada em uma igreja. Ambas as soluções envelopam algo que não foi estruturado. A invisibilidade fica camuflada e os sentimentos de menos valia permanecem.

A criatividade ultrapassa o enquadre, e as verdades que a arte gera devem ser reconhecidas e experimentadas em um domínio inalcançável para o conhecimento científico.

3.

O Ser Criativo e a Função especular em Winnicott

No presente capítulo estudaremos a importância do exercício criativo para o desenvolvimento emocional humano. Para isso nos debruçaremos sobre a teoria do amadurecimento do psicanalista inglês Donald Woods Winnicott.

Nascido em abril de 1896, na cidade de Plymouth, viveu inicialmente em uma fazenda com seus pais e duas irmãs mais velhas, relatando uma vida feliz, embora marcada por episódios como a ida para o colégio interno, prática comum na época mas que representou a perda de uma infância idílica. Tornou-se médico pela universidade de Cambridge aos 27 anos, e serviu como estagiário de cirurgia e oficial médico durante a primeira Guerra. Em 1923 ingressou no Hospital Children Paddington Green, em Londres, onde permaneceu por muitos anos como pediatra, psiquiatra infantil e psicanalista. O exercício da pediatria, o tratamento de crianças sob o efeito traumático da guerra, bem como sua análise pessoal com James Strachey, tradutor inglês das obras completas de Freud, foram experiências marcantes para o desenvolvimento de sua teoria.

A teoria de Melanie Klein sobre a vida precoce infantil teve também uma forte influência na obra de Winnicott, que a conheceu ainda jovem, tornando-se seu supervisor. No entanto, Winnicott foi além. Enquanto Klein centrou-se mais na figura do bebê e nos estudos sobre a utilização da brincadeira, o autor centrou-se na relação mãe-bebê e no processo da brincadeira em si.

Não se trata de uma crítica à Melanie Klein ou a outros que descreveram o uso da brincadeira por uma criança na psicanálise infantil. Fazemos um simples comentário sobre a possibilidade de que, na teoria da personalidade, o psicanalista tenha estado mais ocupado com a utilização do conteúdo da brincadeira do que em olhar a criança que brinca e escrever sobre o brincar como uma coisa em si. (Winnicott, 1975, p.61)

Esse brincar que o autor se debruçou, tão intenso e importante na vida de uma criança, só é possível a partir de um espaço construído na relação que se dá entre o bebê, desde o seu nascimento, e sua mãe.

Esse espaço constitui-se na fonte de infinitas possibilidades, e é aonde a criação se faz. Um lugar que não está dentro nem tampouco fora. Ele não pertence à temporalidade, é um lugar de escape.

No processo de desenvolvimento do bebê, o autor aponta para a importância da função especular na relação mãe-bebê. A partir do olhar da mãe o bebê tem a possibilidade de enxergar a si mesmo. Traremos uma reflexão sobre a possibilidade de, mais tarde, essa função ser realizada na relação com outras pessoas. Uma esperança para crianças que não tiveram essa experiência nos primeiros meses de vida, de se construir tardiamente um olhar mais verdadeiro de si mesmo.

Winnicott ousou abrir novos caminhos na psicanálise, caminhos estes desbravados na tensão do paradoxo, nas incertezas geradas pelo que não está dentro nem fora, em um espaço intermediário cujo entendimento ultrapassa o intelecto. O autor mergulha em um assunto pouco ou nada explorado pelas teorias psicanalíticas clássicas, abrindo novas possibilidades para o estudo do brincar, do criar e do viver.

3.1

A Criatividade na obra de Winnicott

Em um de seus trabalhos mais conhecidos e originais, *Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais* (1951), Winnicott busca nos esclarecer um pouco mais sobre a caminhada de um bebê, desde sua relação de dependência absoluta com a mãe, até o ingresso no mundo simbólico. O autor dá a máxima importância a esta relação primitiva, condição essencial para a aquisição de uma vida autônoma e criativa. À constância da mãe o bebê responde simplesmente existindo.

Para Winnicott, não há possibilidade de um bebê progredir do princípio de prazer para o princípio da realidade a menos que exista uma mãe suficientemente boa. Cabe ressaltar que a mãe que o autor refere-se é qualquer pessoa que ocupe o lugar de cuidadora, que assuma a função materna. Esta mãe começa com uma adaptação quase completa às necessidades do bebê e, à medida que o tempo passa,

adapta-se cada vez menos, gradativamente, e com sensibilidade para sentir o progresso da capacidade do bebê de lidar com a frustração.

Tudo acontece inicialmente como uma mágica. A mãe, em um estado de completa devoção ao bebê, propicia a este a ilusão de que o seio faz parte dele. A mãe, repetidas vezes, coloca o seio real onde o bebê está pronto pra criá-lo, e no momento exato. Winnicott chama esse estado de identificação total da mãe com o seu filho de preocupação materna primária, uma espécie de “doença” que costuma acontecer nos primeiros meses de vida do bebê. A ilusão de que existe uma realidade externa correspondente à sua própria capacidade de criar é de vital importância para o processo de desenvolvimento saudável. Na primitiva experiência de continuidade, o bebê cria o que a mãe oferece, de uma maneira onipotente. Segundo Lins e Luz (1998), diferente da onipotência narcísica em Freud, essa experiência de onipotência a que Winnicott refere-se leva em conta a presença do fator ambiental, por mais rudimentar que ainda seja essa primeira relação. Psicologicamente, o bebê recebe de um seio que faz parte dele e a mãe dá o leite a um bebê que é parte dela mesma (Winnicott, 1975). No mundo da indiferenciação tem paradoxalmente início o processo de constituição do eu.

É importante notar que, mesmo nesta primeira fase, existe uma experiência compartilhada, ou seja, duas pessoas estão envolvidas em um jogo incipiente, e que configura-se fundamental na emergência de uma vida psíquica. A mãe, em seu estado de completa devoção, serve como um espelho refletor, em que o bebê se vê refletido em seu olhar. Ela está totalmente disponível para o bebê, entrando em sintonia com as necessidades do mesmo. A mãe faz de seus olhos um espelho, suficientemente limpo e polido, pronto para que o bebê acesse à experiência de ser. Esse espelho precisa da experiência de continuidade, desde o início. Um ambiente confiável e previsível favorece a criação de um espaço de jogo. É nesse espaço que o autor se interessa.

Em um segundo momento, a mãe propicia a experiência de desilusão ao bebê. Esta desilusão, promovida gradativamente por uma mãe suficientemente boa, permite ao infante experimentar de uma outra forma este espaço intermediário, onde a onipotência começa a dar lugar à criatividade. Esta área não deverá jamais ser contestada, pois está exatamente na interface entre dois mundos, o externo e o interno, e tem a propriedade de aliviar as tensões oriundas destas

duas realidades. Winnicott chama essa área de “espaço transicional” e deixa bem claro que ele não está preocupado no estudo do primeiro objeto, e sim na área criada entre o que é objetivamente percebido e o subjetivo, entre o dentro e o fora, e na criatividade que surge dessa experiência. À medida que a mãe vai sentindo que o bebê é capaz de lidar com o seu “fracasso” em não atendê-lo plenamente, ela vai espaçando o limite temporal para uma gradativa frustração. Essa dinâmica mãe-bebê é muito sensível e sutil. Segundo Winnicott, o êxito no cuidado infantil depende da devoção, a não do “jeito” ou do esclarecimento intelectual. A partir da experiência de frustração o bebê será capaz de vivenciar a continuidade e a integração do espaço-tempo, pois nesse momento de espera ele poderá recordar, reviver, fantasiar, sonhar. A mãe que não é capaz de abrir esse espaço, e que continua a se adaptar plenamente às necessidades do bebê, não permite que o mesmo desenvolva a capacidade de se relacionar com a realidade externa. É muito importante que, no processo de ilusão e desilusão, fantasia e realidade tenham uma relação dialógica. Winnicott afirma que a principal função dos fenômenos e objetos transicionais é dar forma ao que antes, no primeiro estágio de relação mãe-bebê, era apenas ilusão.

É importante destacar o papel da agressividade nos estágios iniciais de desenvolvimento afetivo do bebê. Winnicott (2014) afirma que no bebê existe amor e ódio com plena intensidade humana. As manifestações de ambos os sentimentos são positivas no desenvolvimento infantil, dependendo de todo o processo de relação do bebê com o ambiente, e na passagem da *relação de objeto* para o *uso do objeto*.

A destruição desempenha um papel essencial na criação da realidade, colocando o objeto subjetivo para fora do sujeito. O paradoxo envolvido na criação inclui o fato de que a criança deve atacar o objeto, mas este precisa resistir; de modo que apesar do desejo da criança não possa haver destruição. (Kosovski e Bittencourt, 2010, p.3)

Um mãe sensível acompanhará esse processo intenso de uma forma acolhedora e firme, entrando nesse espaço do jogo e possibilitando simbolicamente ser destruída, ao mesmo tempo que sobrevive aos ataques de seu

filho. No processo de amadurecimento, o bebê será capaz de encontrar uma forma criativa de desfrutar de suas forças agressivas para viver, amar, brincar, sonhar.

Cabe ressaltar a importância desse pressuposto teórico. Winnicott é o grande mestre do caminho do meio, do entre. Este espaço do jogo é um conceito inovador para o estudo da irrupção do novo. Mãe e bebê se relacionam através do olhar, e de tudo que o acompanha: gestos, cheiros, voz, tons. A criança torna-se criadora de mundos no *gap* do tempo. Ela cria o que está ali para ser criado, graças a uma mãe suficientemente boa.

Segundo Doin (1989), existe uma função especular humana que é primária e integradora, e que acontece desde as primeiras relações mãe-bebê.

A mãe funciona, portanto, com seu afeto e empatia, como se fosse um espelho suficientemente regular e polido, donde o filho obtém de si mesmo uma imagem pessoal crescentemente diferenciada, integrada e fidedigna, em conformidade com sua ‘preconcepção’ primitiva de *self* e com as diversas percepções e sensações que ele vai adquirindo de si próprio. A identidade se alcança através de identificações. (Doin, 1989, p.151)

Um ponto interessante a ser considerado nessa função especular humana é o caráter dialógico. Segundo o próprio autor, ela acontece bilateralmente. O filho comunica-se com a mãe, ensinando a ela a enxergá-lo e a refleti-lo. A mãe nesse processo não sai incólume. Ela aprende e se transforma na relação com o filho, acontecendo uma integração mútua. A partir desse pressuposto, podemos pensar que as relações humanas são intensas e imprevisíveis. Tudo acontece nos interstícios, nos escapes dos espaços vazios, mesmo em uma vida tão precoce como a de um recém nascido. A racionalidade e causalidade que tanto almeja a ciência clássica não abarca a complexidade da subjetividade humana. Ser significa ser para o outro e por meio do outro, tecendo assim subjetividades mútuas. Cabe lembrar que a metáfora do espelho, no caso das relações humanas, não é comparável ao espelho físico, sempre polido e estável. O espelho humano é ativo, vivo, propenso à distorções de ambos os lados, e essas distorções fazem parte do processo. Segundo Doin (1989), a criança não responde meramente ao meio ambiente. Ela integra experiências e as transforma em realidade interna,

contribuindo para si mesma na construção do próprio *self*. Ela é, desde cedo, autora de sua jornada. Ela tem voz.

A partir desse processo especular e do processo de ilusão-desilusão que vai acontecendo, a criança experimenta a sua capacidade de criar. No espaço intermediário, na interface entre mundos interno e externo, os objetos criados são transicionais, e que por estarem nesse espaço só podem ser enunciados através de afirmações paradoxais. É um objeto real, mas também é um objeto imaginado, representa a mãe, mas não é a mãe. Não constituem-se meramente em um conceito mental, imaginativo, mas também não representam um objeto real. Winnicott enfatiza a importância destes objetos no desenvolvimento emocional do bebê, pois servem como uma ponte entre a riqueza imaginativa do sujeito e a realidade, não deixando o sujeito empobrecido por explorar apenas um dos lados. Com toda a sua ousadia teórica, a sua solicitação é que o paradoxo seja aceito, e não resolvido. Essa é a grande dificuldade dos profissionais de saúde que tem como paradigma a ciência clássica: ousar sair da causalidade do espaço-tempo e trabalhar nesse espaço de jogo, onde o sentido é mais importante que a causa. Para quem trabalha com a arte como potencializadora do ato criativo torna-se um compromisso ético e estético.

Os objetos transicionais e os fenômenos transicionais pertencem ao domínio da ilusão que está na base do início da experiência. Esse primeiro estágio do desenvolvimento é tornado possível pela capacidade especial, por parte da mãe, de efetuar adaptações às necessidades de seu bebê, permitindo-lhe assim a ilusão de que aquilo que ele cria existe realmente (Winnicott, 1975, p.30)

O autor fala da importância da experiência de ilusão no processo de desenvolvimento emocional. O recém-nascido inicia sua relação com o mundo através de uma percepção ilusória. A repetição da experiência do poder que o bebê tem de fazer surgir o seio no momento em que o mesmo é disponibilizado pela mãe possibilita a ele vivenciar a ilusão. Nesta fase, ele é capaz de criar o mundo. No decorrer do tempo, no espaço do jogo, de forma gradativa, fantasia e realidade se retroalimentam, enriquecendo a vida psíquica do sujeito. Isso acontece a partir de uma boa experiência de ilusão. Winnicott enfatiza a importância da relação entre fantasia e realidade nesse processo maturacional. Na

fantasia as coisas acontecem por mágica: a fantasia não tem freios e tanto o amor quanto o ódio podem ter efeitos alarmantes. Já a realidade externa tem freios e pode ser estudada e conhecida, e, só se pode tolerar a fantasia total quando a realidade objetiva é experimentada. A fantasia é importante, mas só é bem aproveitada se estiver correndo junto à realidade externa. Ela não é algo que o indivíduo cria para lidar com frustrações da realidade externa (isso é o fantasiar). Ela vem antes da realidade, e o que faz com que a fantasia se enriqueça com as riquezas do mundo é a experiência da ilusão. Dependendo da quantidade de ilusão que foi experimentada, a fantasia terá a capacidade de usar objetos percebidos do mundo externo como material.

Em um caso extremo de clivagem, em que o processo ilusório inicial não se tenha dado de uma forma suficientemente boa, a vida interior secreta conterà muito pouco que tenha sido derivado da realidade externa e será praticamente incomunicável. A mãe, em uma relação patológica com seu filho, reflete em seu olhar ela mesma, com suas próprias fantasias. O bebê inexistente aos olhos da mãe, e se acostuma a não se ver refletido. Ele reage defensivamente ao invés de agir criativamente. No lugar de um relacionamento saudável com o mundo externo, onde o bebê pode experimentar estados relaxados e satisfatórios de existência, há uma sensação de desilusão a cada tentativa frustrada de criar o objeto. Este não está lá para ser criado. A confiança dá lugar à desilusão e à falta de esperança na relação com o objeto. Neste caso, o indivíduo corre o perigo de se deixar seduzir por uma vida falsa e criar um falso *self* para poder se confrontar com o externo. O fantasiar, dissociado da realidade, absorve energia e não contribui para um viver criativo. Segundo Winnicott (1975), o brincar criativo é afim ao sonhar e ao viver, mas essencialmente, não pertence ao fantasiar. O brincar é essencial para a vida do homem, em todas as fases de sua existência. É nesse lugar que o homem é capaz de simbolizar, de dar sentido à vida. A realidade nua e crua é contaminada pelo mundo interno do sujeito, a todo instante. As histórias e as memórias de vidas vividas vão trazendo luzes e sombras para as próximas vivências. Como os vários quadros das ninféias de Monet são diferentes quando retratados em diferentes momentos do dia. Essa é a poesia da vida. Basta que a matéria da ordem concreta das coisas seja tocada em um instante pelo olhar humano que ela

se transforma em uma outra substância. A pintura de Monet captura esses efêmeros momentos, ressaltando aos nossos olhos o dinamismo da vida.

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um
sabiá
mas não pode medir seus encantos.
Quem acumula muita informação perde o condão de
adivinhar: divinare.
Os sabiás divinam.
Sábio é o que adivinha.
Manoel de Barros

Presume-se aqui que a tarefa de aceitação da realidade nunca é completada, que nenhum ser humano está livre da tensão de relacionar a realidade interna e externa, e que o alívio desta tensão é proporcionado por uma área intermediária de experiência que não é contestada (artes, religião, viver imaginativo, criação), e que na infância está em continuidade direta com a área do brincar. A partir disso, pode-se pensar que a cultura tem sua origem no jogo.

Este é um ponto muito importante para pensarmos na importância do trabalho criativo com crianças que, por um ambiente desfavorável, não puderam experimentar estados relaxados e de confiança nas primeiras relações com o mundo. No projeto social Eu Sou, percebemos que é possível construir tardiamente um espaço sagrado do brincar. É nesse espaço que o indivíduo pode verdadeiramente entrar em contato com sua potência e sentir-se inserido na cultura. Esta não pode ser experimentada de fora para dentro. Ela acontece na construção da relação entre mundos interno e externo.

Empreguei o termo ‘experiência cultural’ como uma ampliação da idéia dos fenômenos transicionais e da brincadeira, sem estar certo de poder definir a palavra cultura. A ênfase, na verdade, recai na experiência. Utilizando a palavra cultura, estou pensando na tradição herdada. Estou pensando em algo que pertence ao fundo comum da humanidade, para o qual indivíduos e grupos podem contribuir, e do qual todos nós podemos fruir, se tivermos um lugar para guardar o que encontramos. (Winnicott, 1975, p.138)

Crianças que experimentam um ambiente fragmentado e descontínuo em suas primeiras relações com o mundo podem se sentir desconectadas da tradição, desenraizadas de sua ancestralidade, e portanto alienadas da cultura. Segundo Safra (2006), o sofrimento do não-pertencimento traz um anseio pelo encontro com o Outro. Um Outro que seja raiz e que possibilite que a pessoa possa encontrar a oportunidade de pertencer, de comunicar, de conviver, a fim de que possa novamente iniciar-se. Percebemos em nosso trabalho que a relação com o professor e com a arte é uma forma muito potente de conectar o sujeito à cultura. Ao oferecermos o barro como material artístico, por exemplo, rememoramos com ele histórias de como a humanidade ao longo do tempo o utilizava para fazer objetos. Fabricar uma têmpera de ovo nos remete aos primeiros artistas, à forma artesanal de criar cores e telas. Ao criar uma pintura, o aluno poderá se surpreender com as semelhanças de sua obra com o traço de um artista ou com um estilo de uma época. O professor está ali para trazer narrativas que possam tecer relações humanas. O conhecimento através da experiência artística traz sentido à vida e ao discurso. O mundo das coisas age sobre a pessoa, e a pessoa age sobre o mundo das coisas. Essa atuação de mão dupla deve carregar um sentido, que vai muito além de um conhecimento intelectual. Esse sentido é experimentado na ação criativa e na relação, que acontece no espaço transicional winnicottiano. A padronização da sociedade do consumo tenta destruir esta autenticidade, empobrecendo as relações e desconectando o sujeito de sua cultura. A arte nos remete ao lugar transgressor da criação, recuperando o sujeito como ser histórico e social.

3.2

A arte e o processo criativo

O viver criativo se constitui para Winnicott na capacidade de transitar entre o dentro e o fora, abandonar-se a estados não-integrados, com a confiança que é possível a reintegração. Esta confiança, tão importante para a flexibilidade e permeabilidade ao *self*, vem de uma experiência precoce. Uma experiência que se

constitui numa oportunidade de o bebê relaxar e se desconectar, pois havendo a presença de uma mãe previsível e constante, torna-se viável a continuidade do ser deste bebê.

Winnicott aborda o tema do viver criativo no decorrer de toda a sua obra, ressaltando este ser independente do indivíduo ser artista ou não. O criativo para o autor não é somente algo que o artista precisa para fazer uma obra de arte, e sim algo que está presente em qualquer pessoa que se incline de maneira saudável para uma determinada coisa, ou a realiza deliberadamente. Parafraseando o autor, a criatividade seria um colorido de toda a atitude com relação à realidade externa. O autor enfatiza que o estudo da criatividade não se dá pela análise de grandes artistas. Sobre isso ele afirma:

“É possível escolher Leonardo da Vinci e tecer comentários muito importantes sobre o relacionamento de sua obra e de certos fatos que lhe aconteceram na infância. Muita coisa pode ser obtida vinculando os temas de sua obra e suas inclinações homossexuais. Mas essas e outras circunstâncias no estudo da obra e da vida dos grandes homens contornam o tema que se acha no centro da idéia da criatividade... O tema principal, o do próprio impulso criativo, continua sendo contornado.” (Winnicott, 1975, p.100)

Vygotsky também ressalta a limitação do estudo da criatividade através de análises do produto artístico. E mais, questiona o conceito de arte. Segundo o autor, “para formular uma teoria psicológica da atividade criadora e compreender o papel da imaginação nesse processo, é preciso, antes de mais nada, ultrapassar essa concepção limitada e unificadora da atividade criativa como obra de poucos iluminados.” (Vygotsky apud Jobim e Souza, 2012, p.147)

Através da expressão artística de qualquer indivíduo pode-se acessar o inconsciente de uma maneira profunda, permitindo um contato com núcleos primitivos do self. Um lugar onde a linguagem verbal não alcança, pois é um lugar anterior às sínteses egóicas unificadoras, em que vivencia-se estados de não integração. Sendo assim, a arte para Winnicott (1975) não constitui-se em uma

forma de sublimação ou em uma tentativa de tamponar um vazio. A arte é uma afirmação de vida, e portanto anterior à culpa e à falta. A arte e a brincadeira nascem da mesma fonte, e são muitas vezes desqualificadas por não “servirem pra nada”. No entanto, é aí que localiza-se a sua força.

Este é o ponto principal do nosso trabalho. Oferecemos aos alunos do projeto uma oportunidade de experimentarem o poder criativo através da arte. O objetivo do trabalho não é torná-los artistas, não damos importância necessariamente ao produto final. Não ensinamos técnicas artísticas elaboradas e não dispomos de um manual passo a passo de como fazer um trabalho para que fique bonito. Instigamos os alunos a se permitirem entrar no espaço do jogo, onde a expressão artística é o resultado de um processo intenso de vida. É nessa experiência, contaminada pelo ambiente e pelas histórias entrelaçadas de cada envolvido, que a força da arte se faz presente, é viva, e se espraia na vida de cada um. A arte é transformadora.

O gesto criativo supõe o que Winnicott chama de experiência de ser, que, com o apoio do ambiente, permite um estado de profundo relaxamento e confiança, um estado de silêncio em dinamismo. Na interface entre mundos, do silêncio e da infinitude do self emerge a criação de infinitas possibilidades no mundo interno e externo. Mais uma vez só podemos pensar sobre a criatividade em termos paradoxais. O indivíduo necessita do olhar da mãe para ver-se refletido nela. E esse reflexo possibilita o contato com o self, coexistindo duas necessidades, a de se comunicar e a de não ser decifrado.

A arte permite a todo momento experiências paradoxais. Daí a sua grandiosidade. Do caos à criação. Forma e contra forma, sombra e luz, silêncio e dinamismo, força e fragilidade, comunicável e indecifrável. O condutor das propostas artísticas deve permitir-se agir nas incertezas e promover um ambiente favorável ao brincar. Como diz Winnicott sobre o terapeuta, não importa o quanto este saiba, desde que possa ocultar o seu conhecimento ou abster-se de anunciar o que sabe. Com sua sensibilidade e disponibilidade, o facilitador do processo criativo permite experiências que transcendem a existência pessoal, e que alimentam com material cultural a continuidade da raça humana.

3.3.

O Olhar e o cuidado na constituição do sujeito

Quando duas pessoas se encontram, existem sempre as mesmas perguntas, mais ou menos explícitas, formuladas em variados tons de afeto. E, em graus diversos de realidade e justiça, as respostas acabam sendo dadas verbalmente ou não, chegando até o outro, mais ou menos claras ou distorcidas. É este aspecto das relações humanas que se chama função especular. (Doin, 1989, p.148)

A comunicação humana é imprecisa e carregada de subjetividade. Daí a sua riqueza. Seu dinamismo e imprevisibilidade deve-se a multiplicidade de possibilidades na relação com o outro. A função especular acontece desde o nascimento, na relação mãe bebê. Este aprende a identificar-se através do olhar do outro. Esse processo ocorre na vivência de ilusão, e paradoxalmente, é na fusão e confusão com a mãe que a criança vai se diferenciar e experimentar sua identidade própria.

A imagem torna-se o ponto de partida de uma existência individual, resultado de uma relação, de uma relação do olhar. Ser é antes de tudo ser visto, é ser percebido. O cogito racionalista dá lugar a uma experiência afetiva através do olhar multifacetado humano.

As vivências do sujeito no decorrer de sua vida são marcadas por relações especulares, em maior ou menor grau, rasas ou profundas, nos momentos e situações mais variados possíveis. Desenvolve-se a capacidade de se relacionar com o objeto através das trocas entre realidades, internas e externas, sujeito e cultura. Segundo Winnicott (1975), essa capacidade se reflete no uso de símbolos pela criança, no brincar criativo e na capacidade gradativa da criança de utilizar o potencial cultural, na medida da disponibilidade deste.

Sobre a função especular, Doin (1989) afirma que, além da função primária, vista anteriormente, existe a função secundária integradora e reintegradora. Sobre isso ele afirma:

As funções de integração e reintegração se complementam e frequentemente andam juntas; aparecem nas relações humanas em que pelo menos um dos membros tem condições de maturidade e disponibilidade para funcionar como

espelho veraz e confiável, apto a reconhecer e revelar traços e qualidade reais do outro, graças ao afeto, interesse e atenção individualizada que lhe dedica, a exemplo da postura da mãe para com seu bebê.

Esse conceito é muito importante para entendermos a importância e o impacto do trabalho de artes do projeto Eu Sou em seus atendidos e as relações que permeiam todo o processo. O professor está disponível para o aluno, interessando-se por ele e pela sua produção artística. No decorrer do processo, o professor, como uma mãe suficientemente boa, é capaz de reconhecer, autenticar e confirmar a singularidade de seu aluno. Ele torna-se um espelho refletor integrador, avivando o potencial criativo e reforçando a identidade de cada um com o seu olhar sensível.

O olhar individualizado permeia todo o trabalho com as crianças e jovens do projeto. Ao final da aula, cada um guarda em sua prateleira o que foi produzido. Todos têm direito a um lugar próprio, só seu, com o seu nome, para servir de continente para suas criações. Explicamos a eles que aquele lugar é sagrado, que ninguém pode mexer na prateleira do outro, para não quebrar, rasgar, danificar. Os professores são os guardiões daquele espaço.

Acreditamos que o cuidado deva ser exercido em toda a sua magnitude, tornando-se fundamental para uma construção de um ambiente suficientemente bom, de modo que estimule o vínculo e promova o sentimento de continuidade de existência.

O processo é intenso e nada fácil. O aluno chega no primeiro dia de aula com uma grande desconfiança em tudo que lhe é apresentado. Muitos voltam na semana seguinte, correndo em direção à sua prateleira, conferindo se está tudo lá. Pela ansiedade em achar seus tesouros, já vão gritando e reclamando que mexeram e que roubaram seus desenhos. Calmamente o professor, junto com o aluno, o ajuda a “achar” os trabalhos. A sensação de calma, alívio, plenitude e respeito é sentida no olhar e gestos destas crianças. Promovemos uma costura nos despedaçamentos, transformando as rupturas em material de trabalho. Esse é o poder da arte. Tirar a pessoa de uma vida sem sentido, fazendo-a acreditar no seu direito de ser olhada, cuidada, e de existir como ser humano total.

Podemos pensar no cuidado por uma dimensão ética, profunda, que insere verdadeiramente o homem no campo da cultura. O sentimento de pertencimento permite ao homem a experiência de singularidade na unidade da vida.

Nós, da equipe do projeto, percebemos que muitas crianças e adolescentes que nos procuram sofrem de uma descontinuidade de vida. Traumas vividos de separações, abandonos, violência, morte. Crianças que não foram olhadas, cuidadas e respeitadas em sua singularidade. Sem o cuidado *suficientemente bom*, não puderam experimentar o gesto restaurador conseqüente da sobrevivência do ambiente aos ataques agressivos inerentes à natureza humana. Junta-se a isso o preconceito e a invisibilidade social que permeia a vida do “favelado” desde seus primórdios. Isso é nítido no processo criativo e na maneira que eles se relacionam com as suas produções. É comum começarem uma proposta e, por algum respingo de tinta fora do lugar esperado, desistem, rasgam, jogam fora. Ou então terminam dizendo que está horrível, que não gostam de nada do que fazem.

É importante sublinhar o papel decisivo do cuidado no processo de emergência do sujeito... a constituição de cada sujeito singular resulta de um processo histórico no qual a qualidade do cuidado por ele recebido tem um papel crucial para a atualização, ou não, das tendências naturais que resultam da inserção do sujeito da natureza. (Plastino, 2009, p.74)

O cuidado permeia todo o trabalho com os alunos. No decorrer das aulas, percebemos, gradativamente, uma entrega dos alunos ao espaço, que se mostra cada vez mais seguro, acolhedor e contínuo. O olhar singular sobre o aluno é sentido em cada gesto. O professor presta atenção ao processo criativo como um todo, ele está presente em cada momento da aula. Assim, fica mais fácil devolver para a criança um comentário verdadeiro, sem ater-se somente ao produto final. É muito comum o aluno terminar um processo criativo e dizer que achou feio o resultado. Não adianta um discurso vazio e igual para todos: “Está lindo! Ficou muito legal!” Esse tipo de comentário é percebido pela criança como genérico e muitas vezes falso, pois às vezes o professor realmente achou que o resultado não ficou lindo. Mas se o professor acompanhou o processo, seu diálogo com o aluno fica bem mais rico e potente. Ele pode dizer: “Você não gostou do resultado? Mas

percebi que você estava gostando muito de fazer. Vi que você usou cores fortes que agora não aparecem muito pelas várias camadas de tinta. Esse traço se repete em vários trabalhos seus, já reparou? Se estivesse em uma mesa no meio de outros eu poderia identificar como seu.” Estes tipos de comentário mostram o interesse do professor naquele aluno, trazem um envelopamento simbólico através de um olhar sensível. A criança sente-se especial, única, valorizada em sua criação. Ela sente-se amada.

A partir do momento que a criança percebe que o ambiente é seguro e acolhedor, ela está apta a relaxar, brincar e ser. Só assim ela poderá desejar e sonhar, ressignificar o passado, costurando o presente, com perspectivas futuras.

“A criança que brinca abre uma situação no agora e, ao mesmo tempo, funda mundos para o amanhã. A brincadeira promove a passagem entre mundos e entre tempos. O brincar favorece o aparecimento do gesto que cria sentidos futuros, sustentado pelo movimento que brota da interioridade da criança e que se apresenta como anseio de si em direção ao futuro pressentido.” (Safrá, 2006, p.14)

Para Pasolini, ensaísta e cineasta italiano, a grande violência que o fascismo do consumo provoca é a perda da conexão com o passado. Isto porque os objetos de consumo nascem para serem esvaziados de história. Sem o passado como um contraponto ao presente, não se tem um distanciamento crítico do vivido que possibilite uma posição de resistência. O projeto Eu Sou oferece um contraponto à esse sistema, dando a oportunidade do aluno experimentar o processo criativo, em toda a sua magnitude.

Quando propomos uma atividade artística para as crianças, o que mais interessa ser observado não é o produto final. Não nos restringimos a uma tentativa tosca de interpretação do que foi feito. O processo criativo é o que mais conta. Este processo não se faz sozinho, por mais que a proposta seja executada individualmente. O envolvimento do olhar e da escuta amorosa do professor, o acolhimento do ambiente, o respeito entre os alunos, o sentimento de liberdade de se fazer o que tem vontade, sem julgamento de valor estético, tudo isso são

elementos fundamentais de serem considerados. A área lúdica é ampla, e todos estão envolvidos e conectados.

Como restringir a análise com algo tão pontual quanto é o produto, ou seja, o resultado da brincadeira? O importante é acessar o poder da narrativa, que emerge do processo criativo, e que só pode acontecer a partir do encontro com o outro.

“Narrar implica acolhimento da posição originária, a partir da qual um gesto se torna possível e insere algo de singular como contribuição para todos os outros homens.”
(Safra, 2004, p.29)

Infelizmente o mundo ocidental contemporâneo invade esse espaço desde muito cedo, com objetos prontos a serem consumidos. O vazio é facilmente preenchido por desejos prontos, que não foram construídos pelo exercício criativo. Cria-se um mundo simbólico pobre e objetivado. Na pressa e na compulsão por preenchimentos de vazios criativos perde-se a dimensão da narrativa. Segundo Safra (2006), substituindo o narrar há uma avalanche de informações, mas o narrar, como possibilidade do experimentar, do durar, do compartilhar, desaparece da vida humana.

Pessoas que não vivenciaram um ambiente *suficientemente bom*, e que tiveram sua criatividade cerceada por reagir ao mundo desde muito cedo, construíram uma relação de submissão com o mundo.

Percebemos no trabalho com os alunos uma falta de conexão muito grande de crianças e adolescentes com o seu potencial criativo. Muitos parecem que nunca o experimentaram. Quando começam o curso, são incapazes de escolher a cor com que querem pintar a folha. Se o pote de tinta laranja está mais perto, é essa a cor que vai usar. Ou então copiam o trabalho do colega ao lado.

Parece que nunca foram instigados a pensar por eles mesmos, que passaram a vida reagindo ao mundo, invasivo, violento, descontínuo e nada acolhedor. A capacidade reflexiva não é avivada, empobrecendo a capacidade de enxergar o mundo através de seus próprios olhos. Enxergam o que os outros querem que enxerguem.

Felizmente, no decorrer das aulas, a experiência criativa vai trazendo uma conexão profunda do aluno com ele mesmo, trazendo a potência e o prazer de sentir-se vivo, sendo respeitado em sua criação.

Uma adolescente fez um trabalho bem forte, a partir de uma proposta de integrar, no mesmo papel, elementos contrários. O professor apontou a força de uns elementos rasgados que ela utilizou, fazendo um contraste muito bonito com a suavidade da tinta aguada fluindo livre no papel. Ela falou emocionada, olhando para os rasgados: “- Essa aqui sou eu!”

Acompanhando esse processo criativo dos alunos, o que mais nos chama a atenção é a transformação de olhar para eles próprios, trazendo como resultado principal o aumento (ou a descoberta) da auto-estima.

O indivíduo torna-se autor criador de sua vida, reconhecendo em seu produto artístico múltiplas facetas dele mesmo. O mais interessante é que, ao ser afetado pela sua obra, materialização estética dele mesmo, ele experimenta o amor e o respeito profundo pelo seu ato criativo. Ele percebe que existe uma unidade na diversidade que cada um traz em suas produções. Esta unidade é a sensação de pertencimento, que só se dá pela sensação de ser singular e único. Não existe uma criação igual à outra. Com a mesma proposta, cada um escolhe o seu caminho e dá soluções diferentes. O ato criativo torna-se para os alunos um ato responsável pela vida. Eles experimentam uma sensação de serem únicos, e portanto percebem que ninguém pode fazer por eles. Se eles não produzirem uma obra, ela não existirá. Neste mundo criativo não se permite cópias. O amigo ao lado jamais produzirá algo que ele imagina. Quebra-se o paradigma de pertencimento através dos iguais, dos objetos de desejo vendidos no shopping. O pertencimento ao grupo se dá pela sua contribuição ativa, criativa, única e singular.

“Somente um amor desinteressado segundo o princípio “não amo porque é bonito, mas é bonito porque o amo”, somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo”. (Bakhtin, 2010, p.128)

A relação professor-aluno é antes de tudo amorosa. A partir dessa amorosidade, constrói-se uma relação de profundo respeito com o outro. A criança sente-se acolhida, digna e aceita em sua singularidade. O desenho estereotipado dá lugar a uma produção verdadeira, que traz uma estética própria, e por isso tem o poder de afetar o mundo. Segundo Safra (2004), pela precariedade do ser humano, este necessita de um outro que o recepcione no mundo e lhe ofereça cuidado.

Oferecer a possibilidade do indivíduo criar e se apropriar do seu mundo, esse é o nosso grande desafio.

“Entre as grandes coisas que são encontradas em nós, a existência do NADA é a maior. Ele reside no tempo e abrange com seus membros o passado e o futuro, absorve todas as obras que se passaram e aquelas que ainda estão por vir, tanto da natureza como dos animais.” (Leonardo da Vinci apud Ostrower, 1977, p.51)

Associo esse NADA ao espaço potencial do ser humano, tão bem colocado por Winnicott. Um espaço pululante, vivo, entre passado e futuro, entre a forma e a contra-forma, entre o que existe e o que ainda não foi criado. O lugar mais valioso e significativo da humanidade. O lugar das infinitas possibilidades, do paradoxo.

Ao dar forma à matéria o homem destrói todas as outras possibilidades. Mas isso não o restringe. Pelo contrário. Transforma-o. O homem, ao criar, se recria. O processo é dialético e contínuo, não se esgota.

No trabalho com os alunos oferecemos a liberdade com limites. A criança, ao receber uma folha em branco, pode criar o que quiser. Ela tem o poder da escolha. Mas a criação é feita na folha. O material tem que ser cuidado. A mesa limpa. Esse holding permite a experiência do self criativo. Quando ela volta na semana seguinte tudo está como antes. O ambiente não foi destruído, ela será instigada a criar novas formas, escolher novas texturas, integrando novas facetas de si mesma, fortalecendo sua identidade.

“ É um processo contínuo que se regenera por si mesmo e onde o ampliar e o delimitar representam aspectos concomitantes, aspectos que se encontram em oposição e tensa unificação. A cada etapa, o delimitar participa do ampliar. Há um fechamento, uma absorção de circunstâncias anteriores, e, a

partir do que anteriormente fora definido e delimitado, dá-se uma nova abertura. Cada decisão que se toma representa assim um ponto de partida, num processo de transformação que está sempre recriando o impulso que o criou.” (Ostrower, 1977, p.27)

As ciências humanas precisam se abrir para esse tipo de experiência, para o encontro de novas verdades, novos sentidos. Jobim (2012) afirma ser necessário ir ao encontro de um caminho desviante na formulação de bases teóricas que permitam situar a busca da verdade nos interstícios da arte com a ciência.

Winnicott vai além da dualidade objetivista quando fala do espaço potencial, um terceiro “lugar”, onde, segundo ele, passamos uma grande parte do nosso tempo. É nesta zona intermediária que a experiência cultural acontece, o encontro com o outro constitui-se em uma experiência rica, lúdica e criativa.

Os alunos do projeto mergulham nesse espaço criativo, trazendo recursos internos valiosos para uma transformação externa. Eles descobrem que são capazes de produzir, de dar forma ao imaginado. Eles são afetados pela obra.

Winnicott demonstra um grande preocupação com interpretações precipitadas dos símbolos que surgem no trabalho terapêutico. Interpretar simplesmente constitui-se em uma visão restrita, que dá acesso a uma suposta interioridade, quando na verdade, o que interessa é o espaço da experiência que constitui o sujeito e o mundo. Não há resolução do paradoxo, não há fechamento do símbolo. O que há é a abertura infinita de possibilidades, de novos olhares, de ressignificações de histórias.

4.

O Muro

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 dos seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

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

- Me ajuda a olhar! (Galeano, 1991)

Ao longo do trabalho com as crianças e jovens do projeto, percebemos a importância do olhar dos adultos no processo intenso de mergulhos subjetivos promovidos pelo exercício criativo. Durante as aulas, o aluno, auxiliado pelo professor, transforma o olhar sobre si mesmo e sobre o mundo através da arte.

Identidade e subjetividade andam juntas nesse percurso criativo. As referências sociais, muitas vezes fragmentadas, fragilizam o processo identificatório do aluno. Nos primeiros meses de aula os trabalhos propostos aos alunos têm como objetivo principal reforçar e avivar uma identidade estruturante e auto-nutridora. Propostas artísticas são pensadas inicialmente visando fortalecer uma base primária de auto-conhecimento. Cores preferidas, modo único de tratar um desenho, de amassar a argila, de construir estruturas. Professor e aluno desbravam caminhos que vão se descortinando em ações responsáveis e de respeito mútuo. A criança experimenta a cada aula a força de sua voz. O impacto de sua ação é percebido nas formas concretas de sua criação. A partir da nutrição do aluno através da arte, a unidade identificável fortalece-se, permitindo que o trabalho vá além, e que a produção de subjetividades não seja uma ameaça à unidade estabelecida.

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, no qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da

subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização. (Guattari e Rolnick, 1986, p.34)

É essa singularidade que nos interessa. Sair da serialização e da massificação do cotidiano e experimentar relações livres e criativas. Criar um espaço sagrado de acontecimentos únicos, responsáveis e resistentes ao controle e submissão. Oferecemos aos alunos do projeto Eu Sou uma possibilidade de experimentarem o poder criativo, de produzirem desvios nos pensamentos e opiniões reinantes, e de serem respeitados nas relações que se estabelecem entre professores e alunos. Segundo Miranda (2000), em uma predisposição à heterogeneidade, à processualidade e à criação de novos modos de subjetivação, circunscreve-se uma dimensão estético-ético-política.

Sentimos na pele as contradições de um sistema de controle, que por mais que estejamos atentos, somos engolidos de alguma forma pelo assujeitamento reinante. O Projeto Eu Sou foi implementado nas instalações de uma indústria farmacêutica, que, apesar de estar “encostada” na favela, distancia-se da cultura e dos modos de vida dos moradores do Jacarezinho. Há um grande muro que separa o trabalho na fábrica e a vida na favela. Inicialmente, achamos muito positivo que os alunos experimentassem ultrapassar o além muros, como um portal para outra dimensão. Percebemos que todo o ritual de passar pela portaria, pegar o crachá de identificação, entrar em um espaço todo planejado para eles, com materiais de arte novos, salas limpas e arrumadas, professores amorosos e respeitosos, também fazia parte do processo de valorização do sujeito.

Muitos nunca haviam saído da favela. Certa vez, um aluno perguntou se o pequeno jardim que havia na frente da fábrica era de verdade. Uma coisa tão bonita só poderia ser de plástico. Outros verbalizavam o desejo de um dia trabalhar naquele lugar. Nosso olhar sobre essas ocorrências era positivo, pois estaríamos proporcionando a eles uma oportunidade de experimentar espaços diferentes, com relações e contrastes enriquecedores.

Para nós era um pensamento conveniente, pois o perigo de entrar na favela era grande e real. No entanto, por meio das falas das crianças, percebemos que a riqueza da diversidade deveria ser sentida de ambos os lados. O além muros urgia ser uma via de mão dupla.

As conversas eram entremeadas de perguntas como essas: “- Tia, você já foi na Prainha? Já foi no Azul? Na linha do trem? Tem coragem de ir lá?” Outra fala recorrente quando apontávamos a beleza do processo criativo: “- Vocês acham tudo bonito, mas já foram na favela? Lá é tudo feio, não tem nada que preste.”

Estas falas confirmam um discurso pertinente à história que se tece desde as origens da favela. Em primeiro lugar, eles denunciavam a grande distância entre nós. Se nós estávamos ali para valorizar o que eles traziam para a arte, não poderíamos fechar nossos olhos para partes deles que não queríamos ver. A favela faz parte deles, uma parte importante por nós negligenciada. Nos primeiros cinco anos a equipe do projeto, pelo perigo iminente, ficou “encastelada”, sem nunca ter entrado na favela. A violência era muito grande, com muito tiroteio entre bandidos e “caveirões” terrestres e voadores. Era preciso muitas vezes se abaixar na sala de aula com medo de bala perdida. As próprias crianças nos ensinaram a escutar o tiro, saber se estava perto, e, pelo barulho, identificar que tipo de arma era. Identidades fragilizadas pelo preconceito, pela violência e pela menos valia do lugar em que vivem. O contraste entre os dois espaços era enorme, sem pontes, e através de suas falas, os alunos nos alertavam para um abismo existente entre a valorização conquistada no projeto e a desvalorização vivida na favela.

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volumes reduzidos. (...) É ao nível de cada tentativa que se avalia a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo. (Deleuze, 1992, p.218)

Quando percebemos as implicações de nossos próprios muros, resolvemos agir. Ficar com medo do desconhecido não cabe no nosso trabalho. Seria uma hipocrisia instigá-los na ousadia, nos mergulhos em novos olhares, se os nossos estão restringidos pelas falas externas do que venha a ser uma favela. Como Deleuze afirma, acreditar no mundo significa se apossar dele, mesmo que de forma reduzida.

A partir das falas dos alunos e de toda a experiência adquirida ao longo dos anos, sentimos que seria muito importante, para alcançarmos o objetivo de reforçar a identidade dos alunos, fazer um trabalho de valorização do lugar onde moram. Para isso, nós teríamos que nos implicar junto com eles nesse processo, desconstruindo primeiro o nosso olhar estereotipado do que venha a ser uma favela. Como servir como um espelho secundário integrador se não estamos disponíveis para, junto com eles, ampliarmos a visão, vendo beleza onde a princípio não existe? Fez-se urgente derrubar os muros que ainda nos separavam, integrar o projeto à favela. Foi considerado que o caminho seria criar uma proposta artística em que a entrada na favela seria parte integrante do processo. Nosso instrumento era a arte, e ela serviria como um elo entre nós, os alunos e a comunidade. Entraríamos com os próprios alunos, para que eles nos guiassem e nos levassem aos lugares que eles elegeriam como importantes de serem vistos e conhecidos.

Escolhemos a fotografia como ferramenta artística.

“Quando olho sou visto; logo existo. Posso agora me permitir olhar e ver. Olho agora criativamente e sofro a minha apercepção e também percebo. Na verdade, protejo-me de não ver o que ali não está para ser visto (Winnicott, 1975, p.155)

A experiência de criatividade, segundo Winnicott, é o que traz a sensação de que a vida é digna de ser vivida. Olhar a favela com um olhar criativo significa abrir uma brecha para ressignificação de uma história contada pelo outro. Dar um sentido para a vida através de uma nova estética, abrindo novas janelas, vislumbrando novas possibilidades de se enxergar uma mesma realidade.

Pensamos que o grande objetivo desse trabalho seria fazer com que os alunos transformassem a maneira de enxergar a favela, e conseqüentemente, suas próprias vidas. Desconstruir o conceito de beleza, pelo mesmo processo do trabalho feito dentro de sala de aula por tantos anos. A maioria chega no projeto com uma idéia pronta do que é um desenho bonito: chão, casa, árvore, maçãs, nuvem e sol. Querem nos mostrar o que eles acham que tem de melhor. Nosso trabalho é acompanhar o processo criativo, e apontar sempre o que nos parece mais autêntico, e portanto mais importante. Desconstruir a estética padronizada, esvaziada de sentido e de força simbólica. Aos poucos eles vão se fortalecendo e

ousando se desvencilhar do estereótipo. Descobrem a beleza das linhas tortas, da tinta que vaza, dos rasgados, das construções irregulares, dos fragmentos, dos restos, das ditas imperfeições. É emocionante testemunhar essa mudança de paradigma. Muitos verbalizam essa experiência. Dizem que aprenderam na escola que desenhar bem é não borrar, é não colorir fora da linha, é fazer bem caprichado. Um aluno nos contou que fez um desenho, mostrou pra professora e na mesma hora ela jogou no lixo dizendo que estava horrível, e que ele poderia fazer melhor. Uma arte limitada desde a tenra infância nos parâmetros do certo e errado, do bonito e feio. E assim fica a vida. Restrita a um olhar tão concreto e empobrecido. Dentro desses limites, e atendendo às exigências da mídia e do sistema capitalista, a favela só pode ser vista como um lugar pobre, feio, marginal, sem beleza, sem atrativos. A sua própria história nasceu assim. O lugar do descarte social.

Assim como a filosofia e a psicologia, para que a arte possa exercer e ser exercida na sua plenitude, precisa dissociar-se do que é moral, econômico, político, estético e religioso e apenas associar-se ao que é legítimo: a liberdade. Ocupando um lugar transgressor, a arte se constitui dinamizadora do desenvolvimento de indivíduos e povos, promovendo e propondo continuamente tanto a construção quanto a desconstrução renovadora das identidades de cada indivíduo ou do grupo social que com ela se relaciona. (Rodrigues, 2011, p.72)

Pensamos em utilizar a fotografia como um recurso artístico para capturar uma realidade já apresentada de uma maneira própria, livre, ressignificando o conceito de beleza.

A partir da teoria winnicottiana de que o bebê tem a capacidade de criar o seio que está lá para ser criado, pode-se pensar nos desdobramentos dessa experiência durante a vida do sujeito. Este se relaciona e enxerga o mundo de uma forma singular, sempre mediado pela fantasia e criatividade. Ao tirar a foto, o aluno poderá criar em cima do que já existe, trazendo a singularidade do seu olhar e a sua posição única no mundo. O ângulo da foto depende desse posicionamento frente ao escolhido. A foto terá alma a partir da relação do objeto com um olhar criativo e sensível do indivíduo que o contempla. É a partir dessa relação que se pode desconstruir conceitos totalitaristas de beleza.

Pensamos em uma sessão de fotos realizada pelos alunos (acompanhados pela equipe do projeto), com um percurso elaborado por eles, para que todos pudessem fazer registros fotográficos do que gostariam de mostrar para as pessoas que não conhecem a favela. O que seria importante e significativo? Para que a experiência fosse realmente transformadora, planejamos inicialmente uma série de atividades dentro de sala de aula, chamadas por nós de “aquecimento do olhar”. Seria necessário a desconstrução de um olhar há muito tempo contaminado pelo padrão de beleza vigente.

Foram dois meses de trabalho intenso. Os professores discutiram com os alunos os conceitos de ordinário e extraordinário, que serviriam como o fio condutor para todas as atividades propostas. Foi interessante perceber o processo reflexivo dos alunos a partir de exemplos do cotidiano. Explicamos, por exemplo, que objetos comprados no shopping são ordinários por serem comuns, todo mundo pode ter um igual. São fabricados em série, e muitas vezes descartados e substituídos por outros mais novos. Ao contrário disso, um objeto extraordinário é algo incomum, especial, muitas vezes elaborado de uma forma única, e que afeta de uma forma singular o olhar de quem o contempla. Como as produções artísticas feitas por eles nas aulas, por exemplo.

Demos prosseguimento à desconstrução desses conceitos apresentando o trabalho de artistas consagrados que fotografam pessoas e lugares que, à princípio, não têm beleza alguma. Pés sujos e maltratados em chinelos velhos viram arte através das lentes sensíveis de Sebastião Salgado (anexo:fig.1); os ângulos, sombras e enquadres que saem do lugar comum de Cartier Bresson (anexo:fig.2); o lixo ordinário que se transforma em um quadro extraordinário através do olhar de Vik Muniz (anexo:fig.3). A princípio a reação era de desprezo: “- Como vocês podem dizer que essas fotos são bonitas? Essa mulher que ele fotografou está sofrendo e é feia!” Foi debatido o conceito do belo, e pedido para eles olharem as fotos com outros olhos, prestando atenção aos sentimentos que surgem, mesmo os mais incômodos. Como a foto te afeta? Olhar com a alma, e não com olhos viciados na estética imposta pela sociedade através da mídia, aguçando uma postura crítica, reflexiva e filosófica perante a vida. Eles se emocionaram com o filme Lixo Extraordinário. Ficaram impressionados com o trabalho do artista e com a transformação da vida das pessoas a partir da valorização de suas imagens com um material tão desprezível quanto o lixo.

A proposta de uma educação estética é formar pessoas capazes de criar um novo modo de se acercar da verdade que se refugia nos objetos, paisagens, no rosto de uma pessoa; a formação estética deve permitir ainda que se recupere um modo arguto de apreender e interpretar as conseqüências positivas e negativas do progresso e da civilização na vida do homem. Estou segura que com a Estética a Psicologia poderá construir bases políticas para sua atuação, mais ainda, uma estética da existência. (Jobim e Souza, 2000, p.27)

A partir da sensibilização através das fotos e do filme, propusemos uma atividade para exercitar a imaginação. Recortamos de revistas uma infinidade de olhos com expressões bem diferentes. Dispusemos os recortes em uma mesa e pedimos que cada aluno escolhesse um olhar que mais chamasse atenção. Em uma folha, eles deveriam colar os olhos no lugar que quisessem e desenhar, a partir da sensação que tiveram, o que esses olhos vêem. Os resultados já denotaram um processo de liberdade saindo de olhares padronizados, autorizada por tudo o que foi até então apresentado. Eles descobriram com prazer a possibilidade de exercitar a imaginação para criar uma história para aqueles pares de olhos (anexo:figs.4, 5 e 6).

A atividade que se seguiu foi essencial para a desconstrução de uma estética aprisionada. O professor de cada turma mostrou para os alunos uma moldura feita de cartolina preta, que era composta por dois “Ls”, de modo que o enquadre poderia ser feito aumentando ou diminuindo o foco. Pegou a moldura e começou a passear pela sala destacando elementos através do recorte de seu olhar. Explicou para os alunos que através da captura do olhar, uma mancha no chão pode ser um elemento artístico muito interessante. Tudo depende do enquadre, e de como nos relacionamos com tais elementos. Visto isso, a equipe saiu com os alunos pelo pátio da fábrica, cada um munido de sua moldura, buscando enquadrar elementos da paisagem já tão conhecida por eles. Os professores ajudavam inicialmente no processo de captura de elementos que muitas vezes são desprezíveis ou ignorados pela grande maioria. Rachaduras nas paredes, uma graminha saindo no meio do asfalto, uma grade de esgoto quebrada, um cano enferrujado. Todos elementos riquíssimos quando enquadrados com um olhar artístico (anexo:figs.7 e 8). Um adolescente, fazendo esse exercício, enquadrava uma rachadura no meio de uma parede azul. Emocionado, relatou: “- Eu sou

filho de pedreiro, e nunca pensei que pudesse ver beleza em uma imperfeição na parede.” Imperfeições, rachaduras, sujeiras, texturas, um universo bem mais rico para criação artística que o mármore lisinho e sem falhas do shopping.

Abriu-se um portal para um lugar nunca visitado, fazendo surgir muitos insights. “O que eu sou além do que eu me vi até hoje?” “ Eu sou mais do que dizem de mim?” Na interface dos mundos concreto e simbólico, interno e externo, vemos estes alunos acessarem a criatividade e o poder de transformar suas duras narrativas. Mesmo os mais rígidos, os que tem mais dificuldade em nutrirem-se do campo do simbólico, podem ser afetados pela arte.

Como já indiquei, é necessário considerar a impossibilidade de uma destruição completa da capacidade de um indivíduo humano para o viver criativo, pois, mesmo no caso mais extremo de submissão... existe uma vida secreta satisfatória, pela sua qualidade criativa ou original a esse ser humano. Por outro lado, permanece a insatisfação em virtude daquilo que está oculto, carente por isso mesmo do enriquecimento propiciado pela experiência do viver. (Winnicott, 1975, p.99)

Para trabalhar o enquadre e a percepção de cada um, tiramos fotos de diferentes lugares da fábrica. Colocamos no computador e, projetando na parede, fomos mostrando uma a uma para eles. Em uma mesma foto, pedíamos para os alunos, um de cada vez, escolher uma parte da foto, enquadrar, recortar, mudar a cor, enfim, brincar de eleger pedaços e, através do seu olhar, transformar a foto inicial. Eles perceberam que existem infinitas possibilidades de se enxergar a mesma coisa. As fotos criadas a partir de uma única foto ficaram muito diferentes entre si. Eles puderam também perceber a responsabilidade de cada um em sua própria criação. Mesmo a paisagem sendo a mesma e estando ali, estática, esperando para ser fotografada, pode ser vista de diversas formas (anexo:figs.9 e 10).

Há uma fração de segundo criativa quando você está fazendo uma foto. Seu olho deve enxergar uma composição ou uma expressão que a própria vida oferece a você, e você deve saber, através da intuição, quando clicar. Esse é o momento em que o fotografo é criativo. (Henri Cartier-Bresson)

Durante dois meses foram trabalhadas várias formas de desconstrução do olhar, do ordinário para o extraordinário. De modo que, quando pediu-se que cada

turma fizesse um mapa do Jacarezinho marcando os lugares que desejariam fotografar, o olhar deles já não era o mesmo. Nem muito menos o nosso. Muitos lugares foram eleitos, mostrando a satisfação e a excitação em vislumbrar a possibilidade de mostrar a comunidade para pessoas que não a conhecem. Surgiram no processo de criação do mapa vários lugares que eles faziam questão de fotografar. Planejamos um percurso diferente para cada turma, de acordo com suas preferências.

No primeiro dia do trabalho a emoção tomava conta da equipe. Era uma mistura de ansiedade, curiosidade, medo, coragem, felicidade, todos coexistindo ao mesmo tempo. Os alunos sentiam-se responsáveis pelos professores. Percebíamos o cuidado que todos tinham com a equipe, explicando para onde estávamos indo, tirando-nos do meio da rua para não sermos atropelados pelas motos que surgiam do nada. A entrada na favela foi carregada de emoção. Todos com câmeras a postos, felizes, querendo nos mostrar os lugares mais importantes. A estátua da santa da igreja do alto do morro surgia no meio dos fios elétricos, como se estivesse amarrada por eles (anexo:fig.11). Vendas multicoloridas, galinhas prontas para o abate, motos, pessoas passando, tudo isso se descortinava aos nossos olhos, embevecidos de tanta beleza. A favela se apresentava pra nós viva e pulsante. Agora os alunos eram os nossos guias (anexo:fig.12).⁴

Filmamos todo o processo. Eles fotografavam com uma propriedade impressionante. Alguns nos chamavam para ver por trás das lentes o que seus olhos capturavam (anexo:fig.13). Estavam descobrindo uma nova favela. Prestavam atenção nos acasos, em cenas macros e micros. Uma senhora sentada na frente de sua casa achou estranho uma criança pedir para fotografá-la. Uma outra replicou: “ela achou a senhora bonita!” Um sorriso tímido brotou em sua face (anexo:fig.14). Outro aluno foi buscar nas texturas das paredes elementos para o seu clique.

As fotos que os alunos tiraram trouxeram uma força e uma beleza impactantes. Eles conseguiram capturar a verdade daquele lugar a partir de um

⁴ Cabe ressaltar que a entrada na comunidade foi planejada pela equipe. A UPP ainda não havia sido instalada, e o perigo de entrar com câmeras na mão era iminente. Pedimos autorização à Associação dos Moradores, e também ao tráfico. Avisamos os dias e horários, e explicamos a finalidade do trabalho.

olhar artístico. Fotos dos fios entrelaçados pelos vários “gatos” foram capturados de ângulos inimagináveis (anexo:fig.15). O lixo não foi descartado, virou elemento artístico. Uma criança tirou a foto de uma parede com um buraco de bala (anexo:fig.16). As garças foram clicadas no momento do vôo coletivo ressaltando a graciosidade delas no meio de um rio poluído (anexo:fig.17).

Ficamos comovidos com o resultado do trabalho. Que tipo de exposição poderíamos criar com todo aquele material? Achamos que seria muito pouco, face à grandiosidade do trabalho, apenas fazer uma apresentação das fotos nos dois lugares: na comunidade e na empresa. O trabalho não cumpriria seu objetivo plenamente. Para que os nossos alunos sentissem a força e a beleza de suas fotos, os olhares de quem não mora no morro precisavam ser instigados. Como chamar a atenção dos moradores do asfalto para uma exposição de fotos? Surgiu então a idéia da construção de um grande muro preto. Ao mesmo tempo que este suscitaria um incômodo, um obstáculo para a livre circulação, simbolizando a cidade partida, o muro instigaria a curiosidade de quem passa, criando o desejo de espiar através dele.

O mentor do projeto idealizou a seguinte instalação: um muro preto de nove metros de comprimento e dois metros de altura, com vários “tijolos”; cada tijolo com a foto em preto e branco do olho de um aluno que participou de todo o processo. Na íris de cada olho, um furo. O expectador, ao colocar o seu olho no olho da criança, consegue espiar dentro do muro. Não tem escape, se quiser espiar terá que encarar o olhar, esfregar o seu olho no olho da criança, sendo obrigado a reconhecer que essa criança existe e age no mundo. Da invisibilidade à ação. Através do buraco ele vê a foto tirada por aquela criança. Ele vê o que a criança quer que ele veja. O expectador será afetado pela singularidade de um outro castigado pelo preconceito, e será convidado a conhecer sua morada. Espiando pelo buraco, ele não verá uma favela genérica. Para isso ele pode acessar o Google imagens. Ele verá o Jacarezinho, e mais: ele verá o Jacarezinho visto por aquela criança, representado pelo olhar de um cachorro ou pelo crackeiro jogado no chão. O espectador será envolvido por esses olhares, tendo a possibilidade de conhecer várias verdades sobre uma mesma coisa. Ao todo foram construídos 92 tijolos (fig.18).

Explicamos para os nossos alunos a nossa idéia. Os olhos brilharam quando dissemos que o trabalho se transformaria em uma grande instalação

artística. Que uma exposição no Museu da República já tinha data marcada, mas que achávamos muito importante que a inauguração acontecesse dentro do Jacarezinho. Os alunos elegeram o lugar que acharam mais “legal” dentro da comunidade, de modo que foi no meio dos moradores que instalamos pela primeira vez “O Muro”. O lugar escolhido: Largo do Stuba, no coração do Jacarezinho (anexo:fig.19). Olhares curiosos, felizes, orgulhosos. Muitos espiavam e iam chamar alguém que aparecia na foto para se ver no burquinho. No início muita desconfiança também. Seria alguma pegadinha? Depois da resistência em se deixar espiar pelo buraco, a felicidade era grande ao, sofregamente, ir deleitando-se com cada imagem que se apresentava através dos inúmeros olhos. Uma senhora olhou todas as fotos e falou: “Finalmente alguém resolve mostrar alguma coisa boa da nossa comunidade!” Os alunos chegavam orgulhosos, trazendo amigos e familiares para espiar através de seus olhos. Jornalistas chegaram ao local e entrevistaram alguns alunos, que contavam com muita apropriação de todo o processo do trabalho.

O Muro ficou tão impactante, que foi exposto em vários lugares: na Favela do Jacarezinho, na Biblioteca de Manguinhos, no Museu da República, no Parque Laje e no Museu Oscar Niemeyer em Curitiba.

Uma experiência inesquecível foi levar todos os alunos ao Museu da República para ver o seu Muro exposto (anexo:fig.20). No dia que foi feita a exposição, o museu estava lotado, pois acontecia concomitantemente um evento de livros. As pessoas disputavam um lugar para espiar. As crianças ficavam encantadas, e a cada espiada chamavam os pais para verem o que elas estavam olhando. Os adultos se emocionavam com as fotos, e trocavam olhares com outras pessoas: “- Olha essa foto! Que forte!”. Ficavam mais impressionados quando entendiam que aqueles olhos eram das crianças autoras das fotos.

Foi emocionante para todos nós da equipe presenciar a reação de nossos alunos ao se depararem com dezenas de pessoas espiando, comentando, elogiando. A fisionomia tinha uma mistura de surpresa, orgulho, emoção, incredulidade. Como se cada pessoa estivesse espiando a eles próprios. A favela sendo vista, e oficialmente colocada no lugar da arte: em um museu. Não poderia haver reconhecimento e visibilidade maior.

A volta do Museu, já dentro do ônibus, com os alunos ainda impactados com a experiência que tiveram, começaram a conversar e a debater vários assuntos com a professora que os acompanhava. Seguem algumas falas.

“O Muro no museu fez as pessoas se identificarem mais com o projeto social, porque querendo ou não às vezes a gente acha que ah, vamos ali só pra passar o tempo, a gente não sabe a significância (sic) daquilo que a gente está fazendo dentro do projeto”. E o museu, com a expressão que o museu tem a gente não tem idéia do que o museu passou pras pessoas, assim de ajudar a mostrar os lugares que elas não conhecem, de ter curiosidade de conhecer aquele lugar, não só o Jacaré, mas as comunidades, entendeu? E é emocionante saber que você faz parte daquilo.”

“O Muro foi construído com o olhar, com o olhar de cada aluno, com as coisas que você passa, você segue e nem percebe direito, quando você pára realmente pra olhar você vê que tem coisa boa ali.”

E como cai também o preconceito com que as pessoas vêem a comunidade, a construção do Muro em si, ali a gente construiu um muro de olhares diferenciados, dos detalhes, mas também existe um muro invisível entre a sociedade de classe alta e a sociedade de menor classe, as pessoas que moram na favela. E o muro veio representando o muro que existe invisível e mostrando na matéria que dentro desse muro existe vida, que existem pessoas que podem mudar o convívio da sociedade em si. Modificar. Através da arte e através do trabalho e das crianças.”

“Acho que esse Muro não foi bom só pras pessoas de fora, mas acho que pra gente também, pra tipo quem mora dentro da comunidade, pra despertar um novo olhar, não só na favela, mas em todo lugar que a gente passa. As pessoas tem tudo (sic) um senso comum de julgar pelo que vê e não pelo que conhece. Depois que conhece que muda. E eu acho que esse Muro aqui (no Museu da República) foi bom, porque as pessoas aqui fora, vêem, por exemplo o Jacarezinho, como um lugar onde só tem drogas, violência e tal, mas não, tem jovens, que trabalham, que querem mudar o Brasil, que querem mudar sua vida e crianças também que querem ter um futuro diferente do senso comum que as pessoas colocam.”

Essas e outras falas nos fizeram perceber a grande importância de um trabalho voltado para o resgate da potencialidade e da criatividade por meio da arte, em oposição ao assujeitamento e massificação comuns na produção de subjetividade contemporânea. A arte tem esse poder. Sua linguagem transcende a

causalidade do mundo racionalista. Ela transgride, permitindo escapes, trazendo novas possibilidades. Torna o agente responsável pela sua posição no mundo.

Segundo Bakhtin (2011), pelo que vivenciamos e compreendemos na arte, devemos responder com a nossa vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos. É essa sua verdadeira função. Impregnar a vida com um novo olhar, por meio de novas experiências. Um ato responsável, político e estético. Ainda segundo o autor, arte e vida são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo em cada um na unidade da sua responsabilidade.

Cabe a nós pensarmos nessa responsabilidade como a coragem de se permitir mergulhar no entre mundos, na interface entre interno e externo, caos e ordem, ilusão e realidade, onde nada é, e tudo é infinitamente possível. Só assim derrubam-se muros e dissolvem-se intolerâncias.

5.

Conclusão

Faz parte da própria natureza de um início que ele traga em si uma dose de completa arbitrariedade. Não só o início não está ligado a uma sólida cadeia de causas e efeitos, (...) como ainda não há nada, por assim dizer, a que ele possa se segurar; é como se saísse do nada no tempo e no espaço. Por um momento, o momento do início, é como se o iniciador tivesse abolido a própria sequência da temporalidade, ou como se os atores fossem lançados fora da ordem temporal e de sua continuidade. (Hannah Arendt, 2011, p.264)

A criação é a origem de tudo. Sua ação parte de um mergulho no campo das infinitas possibilidades, para dar forma ao que, naquele instante do momento presente, a partir daquele sujeito que age, está pronto para ser criado.

Winnicott chama esse campo de espaço transicional, e nos fala da importância de transitarmos por ele. A criatividade não é privilégio de poucos, e precisa ser exercida para experimentarmos o sentido profundo da vida.

Não é um processo simples, principalmente na sociedade em que vivemos. Não importa a classe social, todos são afetados pelos ditames da contemporaneidade. A competitividade, o culto à racionalidade e o condicionamento massificante impedem muitas vezes que o homem experimente o caráter sensível e autêntico do ato criativo.

Dentro de um paradigma de causa e efeito, ser criativo é ser genial, talentoso e inovador. Precisa existir uma obra que ao final seja analisada por esses parâmetros. Nesse caso, o *porque* e o *para que* são fundamentais para se avaliar o sucesso de uma criação.

Nesse sistema, o homem perde a conexão com sua potencialidade. Perde a inocência do processo, pois está desde o início preocupado com o produto final. Ele cria para suprir uma demanda externa, perdendo assim o caráter profundo do ato criativo. Ele fica na superficialidade da razão. Poderá até inventar algo que seja valorizado pelo mercado, que seja reconhecido socialmente, mas não necessariamente experimentará um sentimento de conexão profunda com sua existência. A criação não afeta o criador.

Winnicott afirma que é preciso separar a idéia da criação das obras de arte. Muitas vezes criar coisas está ligada à submissão, e não ao viver criativo. Essa

diferença é percebida pelo sujeito, que sente-se preso à criatividade e ao desejo de um outro.

Segundo Ostrower (2009), criar significa mais do que inventar, significa um processo vivencial que abrange uma ampliação da consciência; tanto enriquece espiritualmente o indivíduo que cria como também o indivíduo que recebe a criação e a recria para si.

Esse processo é um desdobramento infinito, em que o criador exerce influência no espectador, que por sua vez cria a partir de suas novas experiências. As criações e recriações vão surgindo e se multiplicando infinitamente, como o desabrochar de uma flor de lótus. A grande teia que se tece nesse processo nos permite viver, crescer, amadurecer, recriando realidades, transformando o mundo, ampliando a consciência de si e a relação com o outro. Na criação a conexão se faz presente.

Desenvolver o potencial de crianças e jovens através do exercício criativo é uma atitude ética, estética e política frente ao mundo atual. Por meio de um ambiente suficientemente bom, facilitamos nas aulas de arte os mergulhos, cada vez mais profundos, de crianças e jovens que já nascem com uma história marcada pela menos valia, preconceito, impossibilidades e violência. Eles, progressivamente, sentem-se autorizados a criar, usando a liberdade de expressão para experimentar suas potencialidades, em toda a sua dimensão.

O respeito com que são tratadas as suas produções transforma a maneira deles se relacionarem com as mesmas. Ao se depararem com as diferenças que cada um traz ao se relacionar com os materiais e as propostas, ficam mais flexíveis, menos agressivos, menos intolerantes. Descobrem que a singularidade é rica e bem vinda.

Cada um, do seu jeito, e de uma forma única, pode contribuir para enriquecer o mundo.

A proliferação de grupos de pertencimento – mesmo em suas expressões mais aberrantes, qual seja o do fundamentalismo político religioso, racista ou xenófobo – pode ser tomado como um alerta sintomático do perigo de uma abstrata unificação da humanidade sob a matriz da produção/consumo, unificação que tem como único resultado a exclusão e mesmo o extermínio da particularidade e da diferença. (Lins e Luz, 1998, p.196)

Hoje o mundo assiste a todo tipo de intolerância.

Muros são erguidos entre povos, raças e religiões. Quanto maior a pobreza simbólica, maior a espessura e concretude dos tijolos. Ninguém quer ver o lado de lá. Quanto mais distante, melhor.

Em “O Muro”, instalação artística resultante de um trabalho feito com crianças e jovens do Jacarezinho, pudemos perceber que há esperança. Olhares podem ser transformados, tanto de quem cria quanto de quem espia através do olho de quem viu.

A arte tem o poder de transitar entre opostos e de afetar pessoas, não importando classe social, raça, gênero ou crenças. Por isso tão poderosa.

Ao afetar, ela transgride a ordem do sistema, quebra paradigmas, e com isso aproxima pessoas. Essa aproximação não se dá de uma forma superficial, não passeia pela hipocrisia. Pobres e ricos não sairão pelas ruas de mãos dadas e felizes para sempre. O que acontece é, que em um nível profundo, a experiência de exercitar a potencialidade humana de criar altera a consciência coletiva, transcendendo a existência pessoal e servindo de alimento à continuidade da raça humana.

Utilizando a palavra cultura, estou pensando na tradição herdada. Estou pensando em algo que pertence ao fundo comum da humanidade, para o qual indivíduos e grupos podem contribuir, e do qual todos nós podemos fruir, se tivermos um lugar para guardar o que encontramos. (Winnicott, 1975, p.138)

Todos nós temos a responsabilidade ética de mergulhos subjetivos nesse lugar a que Winnicott se refere, contribuindo assim com a manutenção do conceito mais profundo de humanidade. Trata-se de uma dimensão que transcende o poder e o saber, que ultrapassa as relações de força da sociedade, e que traz novas possibilidades de vida. Segundo Deleuze (1992), refletindo sobre o poder em Foucault, não se trata mais de formas determinadas, como no saber, nem de regras coercitivas, como no poder. Na subjetivação trata-se de *regras facultativas* que produzem a existência como obra de arte.

O objetivo desse trabalho foi trazer à tona discussões sobre a importância do exercício criativo no reforço da subjetividade. Para aquecer a reflexão, trouxemos como exemplo um trabalho intenso de um Projeto Social chamado Eu Sou. A partir de nossa experiência prática e de assistirmos ao longo de 10 anos a

transformação de várias crianças e jovens, podemos afirmar que a arte é um poderoso instrumento de conexão e de relação com o mundo e consigo mesmo.

O mundo contemporâneo não tem sido um ambiente suficientemente bom para o desenvolvimento da criatividade. Soma-se a isso a violência e o preconceito que os moradores de comunidades sofrem no seu dia a dia, empobrecendo e restringindo a maneira de se enxergarem como seres atuantes no mundo. Cabe lembrar que Winnicott fala da importância da fantasia transitar entre o dentro e o fora, permitindo uma experiência mais rica com o mundo. Um trabalho de artes que promova um ambiente seguro e acolhedor, propício ao relaxamento e à entrega, pode favorecer a expansão de formas criativas de relacionamento com a realidade externa.

Ao apresentarmos aos alunos maneiras múltiplas de se ver a mesma coisa, no caso, a favela, oferecemos a eles uma maior liberdade de ação. Eles puderam se debruçar sobre si mesmos, se reconhecerem como seres que criam, e trazer a estética impregnada de subjetividade. Se apropriaram de um caleidoscópio, que mesmo sendo uma unidade, a cada mexida apresenta infinitas possibilidades.

Ser livre significa compreender, no sentido mais lúcido e amplo que a palavra pode ter. Significa um entendimento de si, uma aceitação em si da necessidade de existência em termos limitados. A vivência desse entendimento é a mais plena e a mais profunda interiorização a que o indivíduo possa chegar. Ser livre é ocupar o seu espaço de vida. (Ostrower, 2009, p.165)

A partir do momento que o sujeito amplia o olhar sobre ele mesmo, a força de sua ação é mais potente por ser mais livre, por alcançar mais horizontes. Ao criar ele colapsa uma realidade que emerge de um desconhecido, de um campo imanifesto de possibilidades. Destas surgem novas, que serão captadas e manifestadas a partir de novas escolhas, de novas intenções, com novos referenciais. Liberdade pode ser pensada como uma intensificação máxima do viver criativo.

Cada foto vista através do buraco no Muro é uma possibilidade de síntese, sem pretensão universalista, onde cada aluno pode assumir sua existência de modo singular, verdadeiro, e por isso de uma beleza magnânima. Passar de uma posição de alienação e opressão para uma posição de expressão e criação.

É nessa perspectiva de atuação que podemos pensar em um comprometimento ético dos profissionais do campo das ciências humanas. Através de uma relação dialógica, sensível e respeitosa, partir de um outro paradigma, que transcende o racionalismo, onde o indivíduo é alçado ao mais alto patamar de sujeito.

6.

Referências bibliográficas

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

ALVES, M.H.M.; EVANSON, P. **Vivendo no fogo cruzado**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROS, M. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34 e Duas Cidades, 2002

BENJAMIN, W. et al. **Benjamin e a obra de arte**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2012.

BITTENCOURT, M.I.F. Invasões bárbaras: espaço real, espaço simbólico e os medos infantis. Anais do II Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental. Publicação online <HTTP://www.psicopatologiafundamental.org/?s=33&c=289>

BITTENCOURT, M.I.F.; KOSOVSKI, P.M. Sonho, crueldade e criatividade: reflexões sobre a experiência do ator no teatro. Tempo Psicanalítico, vol.42 no. 1 Rio de Janeiro, junho de 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0101-48382010000100005&script=sci_arttext

BRESSON, C.: <http://foto.espm.br/index.php/o-curso/mestres-da-fotografia-henri-cartier-bresson/>

CASTRO, L.R. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2001.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013

DIMENSTEIN, M; Zamora, M. H.; VILHENA, J. (2004). **Da vida dos jovens nas favelas cariocas. Drogas, violência e confinamento**. *Revista do Departamento de Psicologia/UFF*, 16(1), pp.23-40.

EDMUNDO, L. **O Rio de Janeiro do meu tempo**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1938

FREITAS, M.T.A. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM. 1991

GUATARRI, F.; Rolnik, S. **Micropolítica. Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986

GULLAR, F. **Sobre arte sobre poesia**. Rio De Janeiro: José Olympio Editora, 2011.

JARDIM, E. **Hannah Arendt, pensadora da crise e de um novo início**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SOUZA, S.J. **Infância e linguagem Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. São Paulo: Papirus Editora. 2012.

_____. **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2000

LINS, M.I.; LUZ, R. **D.W.Winnicott: experiência clínica e experiência estética**. Rio de Janeiro: Revinter, 1998

MELLO FILHO, J. **O ser e o viver: uma visão da obra de Winnicott**. Porto Alegre: Artes Medicas. 1989

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1977

OUTEIRAL, J.; MOURA, L. **Paixão e criatividade. Estudos Psicanalíticos sobre Frida Kahlo – Camille Claudel – Coco Chanel**. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

PASOLINI, P.P. – **As últimas palavras do herege**. Entrevistas com Jean Dufлот. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

_____. **Os jovens infelizes – antologia de ensaios corsários**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PLASTINO, C.A. **Vida, criatividade e sentido no pensamento de Winnicott**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

RODRIGUES, H. **Vertigens do vazio**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2011

SAFRA, G. **Desvelando a memória do humano. O brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio**. São Paulo: Edições Sobornost, 2006.

_____. **A Pós-Ética na clínica contemporânea**. São Paulo: Idéias & Letras, 2004

SELLIGMANN, M. **Narrar o trauma – a questão dos testemunhos de catástrofes históricas**. Psicologia Clínica. Rio de Janeiro. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Centro de Teologia e Ciências Humanas. Departamento de Psicologia, vol.20.1, 2008

VALLADARES, L.P. **A invenção da favela – do mito de origem à favela.com**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

_____. **A gênese da favela carioca: a produção anterior às ciências sociais**. Revista Brasileira de Ciências Sociais/ ANPOCS, RIO DE JANEIRO, v.15, n.44. 2000

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975

_____. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 2014

_____. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

ZALUAR, A.; ALVITO, M. (Org.). **Um século de favela.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

7.

Anexo

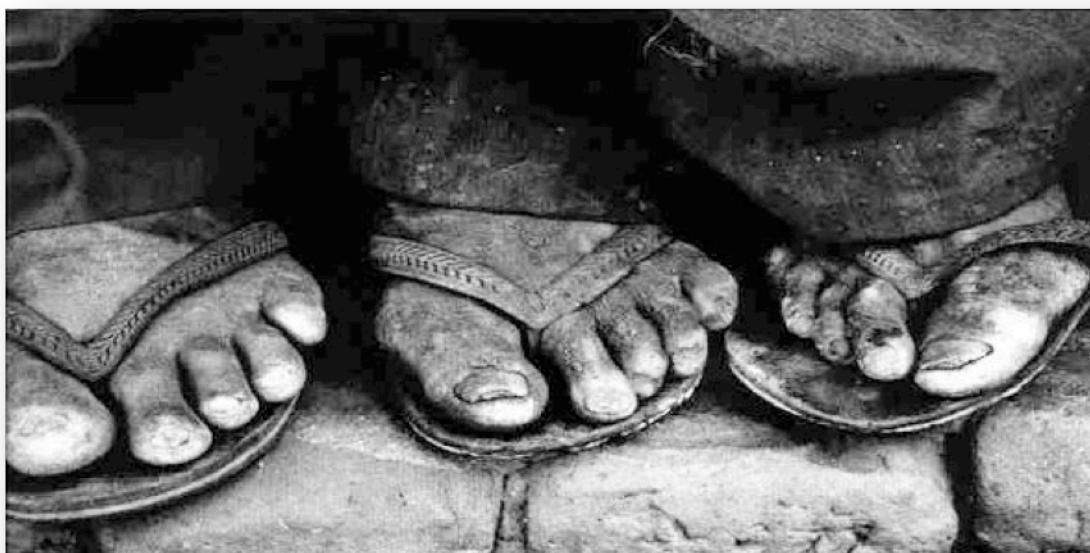


Fig. 1 – Foto Sebastião Salgado



Fig. 2 – Foto Cartier Bresson



Fig. 3 – Trabalho fotográfico Vik Muniz



fig. 4 - Olhos recortados aleatoriamente de revistas



fig. 5 – Produção de uma aluno a partir de um recorte de olhar



fig. 6 – Produção de uma aluno a partir de um recorte de olhar



fig. 7 – Exercício de ampliação do olhar com molduras de cartolina preta



fig .8 – Enquadre do olhar de um aluno: rachadura no cimento do chão da fábrica



fig. 9 – Foto “ordinária” tirada pelos professores no pátio da fábrica



fig. 10 – Enquadre “extraordinário” feito por um aluno a partir da fig.9



fig. 11 – foto tirada por um aluno da santa que fica no ponto mais alto do Jacarezinho



fig. 12 – Entrada no Jacarezinho da equipe do projeto com os alunos



fig. 13 – Alunos mostrando o que fotografaram para o Helio Rodrigues



fig. 14 – Senhora fotografada pelos alunos na porta de sua casa

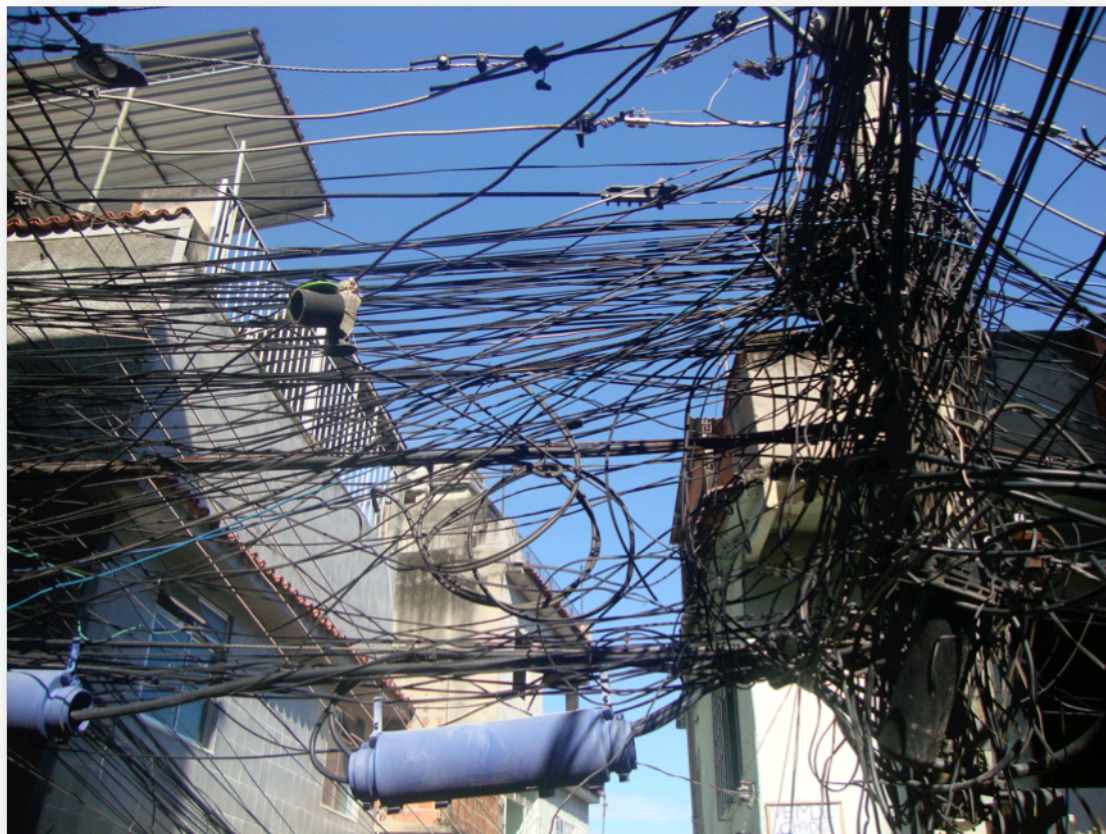


fig. 15 – Foto tirada por um aluno dos fios e gatos



fig. 16 – Foto tirada por um aluno da marca de uma bala na parede



fig. 17 – Foto tirada por um aluno das garças alçando vôo

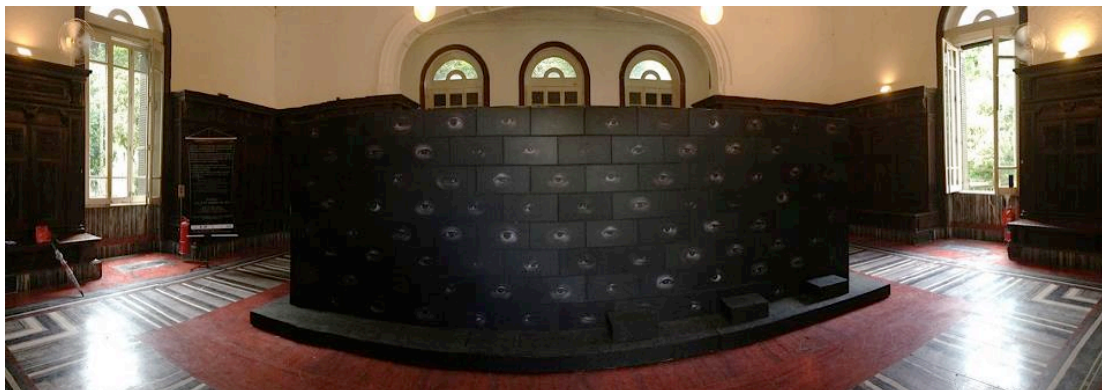


fig. 18 – Foto do Muro – Exposição Parque Lage - RJ



fig. 19 – Inauguração do Muro no Largo do Stuba - Jacarezinho



fig. 20 – Muro no Museu da República