

SUBJETIVAÇÃO, CRIAÇÃO E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL: UMA EXPERIÊNCIA EM TORNO DE UM ESPETÁCULO MUSICAL
SUBJETIVIDAD, CREACIÓN Y PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL: UNA EXPERIENCIA DE UN ESPECTÁCULO MUSICAL
SUBJECTIVITY, CREATION AND AUDIOVISUAL PRODUCTION: AN EXPERIENCE AROUND A MUSICAL SHOW

Katia Maheirie, André Luiz Strappazon, Flora Lorena Branco Müller, Daniela Sevegnani Mayorca
Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil

Fábio Ramos Barreto
Prefeitura Municipal de Florianópolis, Florianópolis/SC, Brasil

RESUMO

Este artigo aborda o processo de produção de um material audiovisual, criado por um grupo de crianças que participaram de oficinas de produção de vídeo, tomando como base sua experiência em dois projetos de pesquisa-intervenção, dos quais elas participaram anteriormente. O vídeo foi construído por seis crianças na dependência de uma universidade pública. Diante da obra objetivada, as imagens, entrevistas, experiência das oficinas anteriores e a construção do vídeo possibilitaram às participantes a possibilidade de voltar um olhar exotópico para o processo e sua experiência. Olhares próprios mediados pelo pesquisador e pelas colegas contribuíram para resignificarem práticas e consolidar aprendizados resultantes do processo de criação. Por meio da construção do vídeo, elas puderam resignificar, tanto a experiência, quanto a si como sujeitos capazes de produzir o novo, ultrapassando suas reflexões e afetos na direção de algo inédito e potencializador de suas existências.

Palavras-chave: produção de vídeo; criação; psicologia sócio-histórica.

RESUMEN

Este artículo aborda el proceso de producción de un material audiovisual, creado por un grupo de niños que participaron en los talleres de producción de video, basado en su experiencia en dos proyectos de investigación, de la que participaron antes. El video fue construido por seis hijos la responsabilidad de una universidad pública. Dado el trabajo objetivado, imágenes, entrevistas, experiencias de los talleres anteriores y la construcción de vídeo permitieron a los participantes la posibilidad de devolver una mirada exotopica en el proceso y la experiencia. Miradas propias mediadas por el investigador y sus colegas contribuyeron a resignificarem prácticas y consolidar el aprendizaje que resulta en el proceso de creación. A través de la construcción de la de vídeo, podrían replantear tanto la experiencia, por su parte como sujetos capaces de producir el nuevo, superando sus pensamientos y afectos hacia la mejora de su existencia.

Palabras clave: producción de video; la creación; psicología sociohistórica.

ABSTRACT

This paper approaches the process of producing an audiovisual material created by a group of children who participated in workshops on video production, based on their experience in two research-intervention projects, which they previously participated. The video was built by six children in the facilities of a public university. Before the work objectified, pictures, interviews, experience from previous workshops and the construction of the video gave the participants the possibility of an exotopic view of the process and their experience. Their own views mediated by the researcher and the colleagues contributed to give meaning to practices and consolidate learning from the process of creation. By constructing the video, they were able to reframe both the experience and the subject itself as being able to produce the new, surpassing their thoughts and affections toward something unprecedented and potentializing their existence.

Keywords: video production; creation; socio-historical psychology.

Introdução

Este artigo aborda o processo de produção de um material audiovisual, criado por um grupo de crianças que participaram de oficinas de produção de vídeo, tomando como base sua experiência em dois projetos de pesquisa-intervenção, dos quais elas participaram anteriormente. Esses projetos envolviam atividades em oficinas de percussão e a criação de um espetáculo musical que mesclava a música a outras linguagens artísticas, e foram desenvolvidos na Casa da Criança, no bairro Agrônômica, na cidade de Florianópolis, a qual se caracteriza por ser uma ONG que envolve crianças e adolescentes da comunidade em projetos de Arte e Educação.

O vídeo, produto que será o foco deste artigo, foi construído pelas crianças e coordenado pela equipe de pesquisa, em um núcleo de pesquisa do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, onde as oficinas foram realizadas. O material disponível para a elaboração do vídeo foi decupado das imagens coletadas durante a criação do espetáculo e outras atividades desenvolvidas pelas crianças durante os projetos.

Os projetos de pesquisa-intervenção¹, que serviram de base para a produção das oficinas de produção do vídeo, objetivavam investigar e

compreender os processos de criação e interpretação musical de jovens na construção coletiva de um espetáculo, visando incentivar e possibilitar a produção de um trabalho, aliando diversas linguagens artísticas para compor uma (re)criação musical, além de compreender os sentidos que os jovens atribuem a tais práticas na construção de seus projetos de ser. (Maheirie et al., 2008, p. 190)²

Nesses estudos, foram utilizadas entrevistas, observações e pesquisas documentais, registradas por meio de gravações em áudio e/ou vídeo. A categoria “sentido”, tal como proposta por Vygotski (1934/1992), foi se apresentando como fio condutor das análises desenvolvidas nos diferentes estudos, demarcando a preocupação da equipe de pesquisa com o processo de constituição do sujeito e sua condição inexoravelmente social.

O sujeito é constituído e, ao mesmo tempo, constitui diferentes linguagens. Pela apropriação da linguagem, vai produzindo sentidos, a partir das significações coletivas, sempre em contextos de relações sociais. A linguagem, fenômeno complexo na condição humana, se singulariza como objetivação da subjetividade, atuando como um pensamento transformado e traz, na sua concretude, uma motivação

afetiva. Por isso, para Vygotski (1934/1992), ao buscar os sentidos, é importante ter claro que eles trazem um pensamento e esse pensamento tem uma base afetivo-volitiva. Se não abarcarmos todo esse processo, não estaremos, de fato, compreendendo os sentidos.

Amúsica e outras linguagens artísticas trabalhadas são aqui compreendidas como uma objetivação reflexivo-afetiva (Maheirie, 2001, 2003), as quais, por sua vez, possibilitam objetivar a subjetividade e subjetivar a objetividade de seus criadores. Nos projetos desenvolvidos desde 2006, na referida ONG, a música se colocou como linguagem privilegiada, estabelecendo-se como “mola propulsora”, uma vez que foi a chamada primeira das oficinas, unificando e resignificando os sentidos no diálogo com outras linguagens artísticas em todas as oficinas seguintes.

O processo de criação das diferentes objetivações artísticas que compõem nossas análises constitui-se uma apropriação histórica dos elementos da realidade, ou seja, pela apropriação de um conhecimento técnico acerca das modalidades artísticas trabalhadas. Os processos psicológicos complexos participam da criação de qualquer ordem e, no caso aqui analisado, apontam-se a percepção, cognição, memória e imaginação.

Método

Iniciamos o trabalho nessa comunidade em 2006, oferecendo oficinas de percussão e confecção de instrumentos com material de sucata para cerca de quinze crianças e jovens de 09 a 14 anos. Em 2007, a partir de um desinteresse aparente pelas aulas de percussão, decidimos construir, junto às crianças, um espetáculo envolvendo diferentes linguagens artísticas, como o teatro, a produção de histórias, figurinos, performances, máscaras e pintura de rosto. Para o registro das atividades, utilizamos a fotografia e a videografia, visando à construção de um vídeo sobre a experiência, além das entrevistas, conversas e relatos escritos, além da observação de campo.

O espetáculo foi construído por 10 crianças, mas sua apresentação contou com a participação de sete meninas, ao final de 2007. Elas apresentaram na comunidade e, também, em uma Mostra de Teatro promovida pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Teatro universitário.

Em 2008, trabalhamos na digitalização e decupagem de todo material coletado até aquele momento, partindo da construção de um inventário das imagens. De posse de tais informações, elaboramos a

análise do processo de criação do espetáculo e dos sentidos atribuídos ao processo³, ao mesmo tempo em que buscávamos as cenas e imagens que pudessem ser significativas para a construção do vídeo.

Tínhamos aproximadamente seis horas de gravação bruta em vídeo. Organizamos as cenas por temáticas, de acordo com os episódios que faziam parte do espetáculo e de acordo com as etapas do processo de criação: criação do roteiro, dos personagens, dos figurinos, cenários, percussão, os ensaios, os momentos de descontração e a apresentação do espetáculo. Quando separamos as temáticas, aproveitamos para excluir previamente os trechos de filmagens com baixa qualidade de som ou imagem.

Com aproximadamente quatro horas de filmagem do material, já divididos por temáticas, reunimos as crianças em oito oficinas objetivando a seleção das cenas para formar o vídeo final. Cada oficina tinha a duração de três horas, e participaram dessa etapa da pesquisa seis meninas. Foram momentos de muita discussão e debate entre o grupo, em torno das escolhas das cenas e das significações sobre o processo criativo como um todo. Em cada oficina, trabalhamos com as escolhas do vídeo relativas a uma temática. A seleção final ficou com uma média de três a quatro minutos para cada capítulo/temática, demonstrando todas as etapas do processo de criação, e houve também uma oficina para a escolha das fotos e da música que as acompanharia na introdução do filme. Cada criança pôde selecionar três fotos: uma em que elas apareciam de qualquer forma, outra em que elas apareciam na forma de personagem e outra de escolha livre. As fotos aliadas à música abrem o vídeo, em seguida seguem os capítulos com cada temática. O vídeo final conta com 25 minutos.

Durante as oficinas, conversávamos com as crianças, na intenção de compreender quais eram os sentidos atribuídos por elas às imagens escolhidas, bem como a motivação daquela seleção específica de imagem, objetivando produzir mais informações sobre o processo de criação. Ao mesmo tempo, mostrávamos o funcionamento do editor de vídeo e suas possibilidades. Sobre isso, elas apreenderam mais facilmente a escolha das letras usadas no que escrevíamos durante a edição do vídeo (elas também escolhiam o que escrevíamos: texto de abertura do vídeo, dos capítulos, agradecimentos, créditos finais), bem como o pano de fundo e suas cores, os quadros de transição de uma cena e foto para outra, além da possibilidade de corte e edição de imagem.

As temáticas eram relativas às diferentes etapas do processo de criação, as quais foram qualificadas por nós, *a posteriori*: introdução (com as fotos e a música),

percussão (as imagens das aulas de percussão, teatro (quando entraram outras linguagens artísticas nas nossas oficinas), integração entre teatro e percussão (quando aparecem momentos dos ensaios em que a percussão entrava no roteiro, dentro dos ensaios), criação do roteiro e dos personagens (imagens nas quais elas “negociavam” a história e os personagens que a compunham), criação do cenário e do figurino, ensaios (do momento do processo em que a obra já estava praticamente consolidada), a apresentação (aparece integralmente no vídeo) e momentos de descontração (momentos de brincadeiras diversas). Tais temáticas surgiam em diferentes momentos do processo de criação da obra, embora se intercalassem durante algumas oficinas.

Paralelamente às atividades da oficina de construção do vídeo, realizamos com as meninas rodas de conversas, investigando os sentidos que elas atribuíam ao processo de construção do espetáculo musical criado e, após o término do vídeo, entrevistas individuais, para compreenderem os sentidos atribuídos à objetivação imagética que tinham acabado de criar.

Finalizado em dezembro de 2008, o vídeo realizado foi disponibilizado como uma objetivação cultural para esses sujeitos, a fim de que pudessem utilizar conforme suas escolhas.

No primeiro semestre de 2009, convidamos as meninas para mais uma coleta de informações, objetivando conhecer o impacto que a participação nesse projeto, como um todo, exerceu em suas vidas. Nessa etapa, solicitamos às crianças que escrevessem uma redação sobre sua participação nessa investigação, elegendo pontos positivos e negativos do processo, apontando o que levariam da experiência para suas vidas.

As observações de campo foram realizadas de forma participativa, uma vez que se tratava de uma pesquisa-intervenção amparada em pressupostos de uma psicologia social crítica, trabalhando com sujeitos em situação de vulnerabilidade social. Nessa perspectiva, entendemos que a “participação, como é definida, rompe com os preceitos da ‘epistemologia da distância’ que tudo faz para preservar a neutralidade do observador” (Spink, 2007, p. 11). Os indicadores que serviram para análise, a partir do material obtido por meio dessas observações, foram construídos na interface da relação dialógica entre texto e contexto, culminando em “linguagens textuais” (p. 13), sonoras e imagéticas.

Vale lembrar que nossa preocupação nessa pesquisa-intervenção se fez comprometida do ponto de vista ético, entendendo nosso observar como um

autoquestionário, fazendo-nos “também responsáveis pelas subjetividades-observadores que nos tornamos, como também pelas objetividades-consensuais que produzimos” (Maraschin, 2004, p. 104). Por isso, tal como Maraschin, entendemos que o pesquisar envolve uma ação ética e criativa, pois:

A implicação ética se institui ao perguntar-se pelo modo como nos constituímos observadores, a resposta envolve a explicitação dos mecanismos capazes de gerar conhecimentos valorados como válidos para essa comunidade (conhecer), também envolve a produção de objetos cognoscíveis (multiversos). (Maraschin, 2004, p. 104)

O material produzido, por meio das imagens e entrevistas, foi analisado a partir de uma análise temática, trabalhada de forma a possibilitar a articulação de diferentes linguagens (verbal, sonora e imagética), compreendidas como ações situadas socialmente (Rocha-Coutinho, 1998). Nesse sentido, a linguagem é um ato social, apreendida na relação dialógica que compõe a situação da pesquisa, cujos horizontes apontam para olhares em que “o texto é ponto de partida e de chegada”, já que “a situação, em seu sentido mais amplo, constrói o próprio texto, que é sempre de natureza sócio-histórica” (p. 327).

A análise, sob tal perspectiva, procedeu à construção de “categorias” ou “unidades” a partir do próprio texto, ou seja, *a posteriori*. Para tanto, a partir das indicações metodológicas de Vygotski (1934/1992), buscamos realizar uma análise dialética e dialógica a um só tempo, utilizando também as contribuições de Bakhtin (2003) no que se refere à construção dessa possibilidade analítica para outras linguagens, para além da verbal, estando atentos à polissemia e polifonia dos discursos (Amorim, 2002).

Resultados e discussão

O processo de criação artística é caracterizado pela presença da consciência imaginante que, para Sartre (1936/1996), é a consciência, dimensão subjetiva e relacional que visa um objeto irreal. Por meio da análise da criação artística, podemos entrar em contato também com os movimentos de subjetivação e objetivação dos sujeitos envolvidos, constituindo, assim, um meio para a compreensão dos sentidos atribuídos por eles aos seus processos criativos.

O título do espetáculo era “O Mágico contra o Som” e contava com seis personagens: a rainha, duas princesas, bruxa, mágico e fada. O cenário era configurado com mesas, cadeiras, almofadas, um pequeno piano e os instrumentos de percussão. O

enredo trazia personagens que, em meio a passeios pela “floresta”, eram diferenciados entre “bons” (rainha, princesas e fada) e “maus” (mágico e bruxa) se gostavam ou não de música e se deixavam que utilizassem instrumentos musicais. O enredo finalizava quando os personagens “bons” conseguiam transformar os “maus em boas pessoas”, tornando-se amigos, tocando todos diferentes instrumentos musicais. Todas as cenas eram acompanhadas com sons de percussão ou piano.

Durante a produção do vídeo, indagamos se as crianças que participaram das oficinas lembravam porque foi colocado o caxixi (instrumento de percussão) na peça e, uma das meninas respondeu: “*porque o caxixi era pedra*”. Posteriormente, o mesmo instrumento foi inserido na peça de outra forma, sendo o instrumento musical que a princesa utilizava para fazer o som da floresta. Outros objetos também foram utilizados na peça com funções diferentes das habituais, como as baquetas, transformadas em agulhas de tricô e varinhas mágicas, e o tamborim, transformado em poção.

Partindo da fenomenologia e do existencialismo de Sartre (1936/1996), na consciência imaginante eu apreendo o objeto que não me foi dado, ou que me foi dado de forma diferente, ou que me é dado como fora de alcance. Para uma consciência formar imagens é preciso que tenha a possibilidade de colocar uma tese de irrealidade. De uma perspectiva semelhante, partindo do materialismo dialético, Vygotski (1925/1998) afirma que a Arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas suas propriedades.⁴ Portanto, para imaginar é preciso negar o real, e ao utilizarem os objetos de uma forma diferente da habitual, as crianças negaram sua existência real e criaram uma existência imaginária para eles, estabelecendo com eles uma relação estética. Relação estética aqui é compreendida como uma forma de desconstrução dos sentidos cristalizados na direção de possibilitar, pela via da imaginação, novas configurações semióticas que possam engendrar novas objetivações criativas.

Essas imagens combinam-se mutuamente não porque, anteriormente, ocorreram juntas ou porque percebemos as relações de semelhança entre elas, mas porque têm um tom afetivo comum. A alegria, a tristeza, o amor, o ódio, o espanto, o tédio, o orgulho, cansaço, etc., podem se transformar em centros de gravidade que agrupam impressões ou acontecimentos sem relações racionais entre si, mas marcados com o mesmo signo ou traço emocional: por exemplo, alegres, tristes, eróticos etc. (Vygotski, 1930/2009, p. 27)

De acordo com o relato das crianças que participaram do projeto, quando foi inserido o

teatro nas atividades realizadas houve um maior envolvimento por parte delas, do que quando eram apenas atividades utilizando a percussão. Vigotski (1930/2009) afirma que a criação teatral constitui um tipo de criação mais frequente entre as crianças. Para ele, o drama é fundamentado nas ações, no que a criança vivencia e, dessa maneira, ela a vincula de forma mais efetiva à criação artística com a vivência pessoal. Na dramatização, a imagem criada com elementos da realidade se materializa e realiza novamente o desejo de realizar a ação. Já a música, segundo Vygotski (1925/1998), nos motiva para alguma coisa, age sobre nós de modo excitante, porém mais indefinido, ou seja, de um modo que não está diretamente vinculado a nenhuma reação concreta, a nenhum movimento ou atitude.

A performance musical, tal como aponta Hikiji (2005), é uma experiência ampla e central em projetos de intervenção que trabalham com a música. A performance é “palco de um amplo *jogo de espelhos*, lugar de exibição de identidade e construção de autoimagens. É espaço de *transformação*. É concebida como auge do processo pedagógico, *locus* de exibição do que foi aprendido, ensaiado, incorporado” (p. 158).

Houve falas recorrentes durante o processo de criação do vídeo, nas quais algumas meninas expressavam a vontade de voltar a ensaiar. O relato de uma delas sobre a participação nas oficinas, diz: “*Quando não teve mais ensaio, fiquei muito triste, porque, eu queria ensaiar mais vezes e me divertir*”.

Vigotski (1930/2009) diz que a criação teatral infantil, quando é apenas uma reprodução da forma adulta de teatro, não se faz muito efetiva, pois as criações alheias nem sempre estão ao alcance da compreensão e do sentimento das crianças; por isso, as crianças entendem melhor peças criadas e improvisadas por elas mesmas. Assim, podemos entender o maior envolvimento das crianças que participaram das oficinas quando entrou a parte da criação teatral, e isso aparece na fala de uma das crianças quando questionada sobre o que achou do trabalho realizado: “*eu achei muito legal que a gente inventou*”. Isso aparece também na fala de outra criança durante a produção do vídeo: o entrevistador pergunta: “*A forma como vocês estão criando a peça lembra brincadeira. Ao mesmo tempo, vocês estão criando. Vocês fizeram isso em outros momentos, na escola, no bairro?*”. Ela responde que só na creche, quando encenaram chapeuzinho vermelho, “*que eles fizeram e mandaram a gente interpretar, mas na hora cada um fazia o que queria*”. Tanto o campo da arte infantil quanto a reação da criança a esse campo diferem, substancialmente, da

arte do adulto. Há uma afinidade psicológica entre o jogo e a arte para a criança (Vigotski, 1930/2009).

De acordo com os relatos das crianças participantes do projeto, a apresentação do espetáculo foi um ponto importante, mostrando a relevância de deixar claro para a criança a objetivação de seu processo de criação. Obra de sujeitos em situação, uma atividade criativa será tão maior quanto maiores forem as possibilidades de atuação desses sujeitos em seus contextos (Maheirie, 2003). Dentre as crianças que participaram do projeto, quatro delas registraram que sua maior apreciação foi apresentar o espetáculo.

Na criação do vídeo, a memória da construção do espetáculo e sua apresentação pública tornam-se presentes, trazendo para aquele momento emoções e pensamentos que marcam reflexiva e afetivamente a experiência da performance. Ao revivê-la, recria-se o que foi subjetivado, transformando o sujeito que experienciou o impacto da catarse:

A magia do palco é incorporada (uma vez que a música age nas vísceras) e carregada para a vida cotidiana dos jovens. As imagens de si construídas no jogo com a platéia, com o apresentador (e com a identidade que sua fala lhes atribui) farão parte das noções de pessoa ainda em construção. (Hikiji, 2005, p. 171)

Segundo Vigotski (1930/2009), a imaginação quando materializada, atua como uma força transformadora da realidade. A verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam algo a mais acima daquilo que nelas está contido. Esse algo supera e elimina tais sentimentos, realizando assim a mais importante missão da Arte (Vygotski, 1925/1998).

Quando questionadas sobre o que poderiam fazer com o que aprenderam nas oficinas (percussão e teatro), duas meninas responderam que viam possibilidades futuras de atuar no teatro ou na música. Desse modo, ao participarem das atividades promovidas pelo projeto, novas perspectivas futuras foram viabilizadas e com isso novas possibilidades de ser.

O sujeito se encontra inserido em condições materiais concretas, e é no processo de apropriação ativa dessas condições que ele se constitui psicologicamente, sendo essa dimensão objetivada mediante seus atos, pensamentos e emoções. Com a disponibilização das oficinas de percussão, criação teatral e construção do vídeo, foram possibilitadas novas condições materiais para aquelas crianças, e, a partir das oficinas, puderam aprender percussão, criar um espetáculo musical e produzir um vídeo sobre esse processo. A mudança

dessas condições objetivas possibilitou que as crianças estabelecessem relações que as fizessem experimentar-se de outra maneira no mundo. O reconhecimento da viabilização de novas condições objetivas apareceu na fala de uma das crianças quando entrevistada: “*Eu acho que foi a maior oportunidade que eu tive assim, de aprender alguma coisa. Eu aprendi teatro, tocar, fazer um filme, né? Foi bom!*”.

A formação de coletivos, em diferentes momentos das diversas oficinas, torna-se um ponto interessante para se pensar os processos de criação. As meninas que participaram da oficina de criação do vídeo já tiveram a experiência de juntas construírem o espetáculo e, anteriormente, aprender elementos de percussão. Na elaboração do vídeo, permanentemente “negociavam” a escolha de imagens e cenas para a composição do processo/produto final. Algumas vezes concordavam na escolha das cenas, e outras discordavam argumentando suas posições, construindo “redes de conversação”, em meio a “posições de singularidade” (Lopes & Maraschin, 2009, p. 124), o que nos faz julgar o vídeo “como um dispositivo de grupalidade e de singularidade ao mesmo tempo” (p. 129).

À medida que nos experimentamos no mundo, nos constituímos. A apropriação reflexiva dessas experimentações faz com que nos reconheçamos de determinada forma. Portanto, possibilitar novas interações para essas crianças possibilitou também novas experimentações, viabilizando novas formas de se reconhecerem no mundo. Isso aparece na fala de uma das crianças que participaram das oficinas:

Entrevistador: *Você acha que mudou alguma coisa em ti, desde que você começou a fazer a oficina até hoje?*

Clara⁵: *Mudou! Porque antes eu era bem burra [risos], não sabia. Daí o professor de percussão ficava pegando no meu pé, e aí eu ficava: “eu não sei fazer isso! Eu não vou fazer”. Daí agora eu sei! Agora mudou porque agora eu sei!* (Anotações de campo)

A forma como o sujeito se projeta no futuro constitui o modo como ele se reconhece no mundo. Para as crianças daquela localidade, participar dessas oficinas viabilizou-lhes outras possibilidades de ser. A partir das experimentações, elas puderam se reconhecer de outra forma e, a partir daí, visualizar perspectivas futuras. O produto da criação sempre dialética a relação objetividade/subjetividade, na medida em que possibilita aos sujeitos produzirem constantemente novas significações, construindo, desconstruindo e reconstruindo sentidos singulares e coletivos em contextos concretos (Maheirie, 2003).

A noção de projeto, tal como foi desenvolvida por Sartre (1960/1984, 1943/2000) é fundamental para analisarmos a constituição de um sujeito em uma perspectiva sócio-histórica, a partir de uma lógica dialética. Para esse autor, a dialética trazida para o plano da temporalidade precisa contemplar na história de um sujeito, não só o seu passado, mas o futuro como negação dialética desse passado. O presente, por sua vez, se caracteriza por ser uma síntese dialética e aberta entre passado e futuro próximos.

Extremamente importante é salientar que o projeto não pode ser confundido com “perspectivas de futuro”, muito embora ele as contemple. O projeto é desejo de ser, é passado, é presente e é futuro, revelando-se como aquilo que um sujeito conserva e, ao mesmo tempo, como aquilo que nega, como movimento de recuo e partida, como passado-ultrapassado e passado-ultrapassante (Sartre, 1960/1984). Significa vida orientada para alguma direção, mesmo que o sujeito não se reconheça nesse processo. Por isso, não se pode confundir o projeto com um plano racional de futuro, uma vez que contempla, justamente, aquilo que o sujeito compreende e reconhece e aquilo que ele não compreende e não reconhece:

Complexos, estilos de vida e revelação do passado-ultrapassante como futuro a criar fazem uma única e mesma realidade: é o projeto como vida orientada, como afirmação do homem pela ação e é ao mesmo tempo essa bruma de irracionalidade não-localizável, que se reflete do futuro em nossas recordações de infância e de nossa infância em nossas escolhas raciocinadas de homens maduros. (Sartre, 1960/1984, p. 159)

Todas as características do modo de ser de um sujeito traduzem-se em seu projeto de ser, o qual faz o movimento dialético entre a objetividade e a subjetividade. Como uma subjetividade que se objetiva, o sujeito vai se constituindo nas suas relações, baseado no que concretamente já foi, em função do que ainda não é, a partir das condições objetivas da vida, em torno de um desejo de ser. Tal processo se constrói em contradições e ambiguidades, de tal forma que recusar pode se traduzir em realizar, negar em reproduzir, num movimento incessante de “fuga e salto para frente” (Sartre, 1960/1984, p. 152).

No movimento de subjetivação e objetivação em contextos sociais específicos, o sujeito vai se construindo histórica e dialeticamente, a partir das determinações de tal contexto. Constituído a partir da objetividade, é mediado pela subjetividade, nunca podendo ser reduzido à condição de objeto. Por outro lado, a objetividade se traduz como um campo determinado de possibilidades, apontando que o sujeito

não é senhor absoluto de sua história. Obra de sujeitos em situação, a história de cada singularidade se faz na intersecção com a história da humanidade e por isso, então, a história é uma obra coletiva, tecida por todos os sujeitos em relação, assim como o espetáculo e o vídeo produzido por essas meninas, obra coletiva, produto da negação dialética daquilo que já se foi, em direção ao porvir, apresentando o futuro como objetividade e experiência.

Por isso, tal produto não deriva apenas do desejo e da esperança: “por causa dessa negatividade, o futuro aparece para o sujeito não como um abstrato indeterminado, mas como uma situação concreta, parte de uma realidade, projetada para além do hoje” (França, 2006, p. 48). Para Sartre (1960/1984), o ato humano, por mais simples que possa parecer, deve ser caracterizado e compreendido em relação às condições objetivas da situação, aos condicionamentos impostos na exterioridade e também em relação aos possíveis, ao futuro, que o ato tenta fazer surgir.

Nesse viés, a práxis humana é negatividade e positividade: a negatividade refere-se às condições impostas (a negatividade se faz como negação da negação), e a positividade, ao ainda não existente, ao futuro. A totalização desse movimento é “simultaneamente fuga e salto para frente, recusa e realização, o projeto retém e revela a realidade superada, recusada pelo movimento mesmo que a supera” (Sartre, 1960/1984, p. 152), o qual só é possível em função da imaginação, processo psicológico complexo, imprescindível a uma existência efetivamente humana.

Considerações finais

Diante da obra objetivada, as entrevistas e a construção do vídeo deram às participantes a possibilidade de voltar um olhar exotópico para o processo, o que implica um “desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior” (Amorim, 2002, p. 14). Olhares próprios mediados pelo pesquisador e pelas colegas que contribuíram para ressignificarem práticas e consolidar aprendizados resultantes do processo de criação. A esse fenômeno relaciona-se o conceito de “reflexão crítica”, como outra possibilidade de relação da consciência por meio do distanciamento do objeto, da situação na qual está envolvida. Assim, não nos absorvemos no objeto visado, já que quando se está nessa postura, “olha-se” o objeto com “outros olhos” (Maheirie, 1994).

Poderíamos afirmar que as meninas puderam estabelecer uma relação estética no contexto dessa experiência. Vygotski (1925/1998) afirma que a

reação estética possibilita que emoções angustiantes e desagradáveis sejam transformadas em sentimentos opostos. Assim, “a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos” (p. 270). Aqui, no campo dessa investigação, presenciamos a transformação da angústia e da tensão em sentimentos de alívio e liberdade.

As experiências de aprendizado das técnicas artísticas, de criação musical e produção do espetáculo e do vídeo servem de base para a criação em uma ampla variedade de aspectos na vida dessas crianças, pois retiraram das experiências a lição de que aprender não é fácil. A satisfação experimentada ao ver e apresentar o produto desses aprendizados deve servir como ponto mediador para que se empenhem em novos aprendizados, sejam eles artísticos, científicos ou cotidianos. Foram inúmeras as “alegrias” vividas após o esforço de aprendizado e criação, tais como apresentar-se na comunidade para suas famílias e para novas pessoas, bem como conhecer outros espaços e fazer amigos.

Para Sawaia (2009), Espinosa aponta “a relação positiva entre o poder que tem um corpo de ser afetado, na forma de emoções e sentimentos, e o seu poder de agir, de pensar e desejar” (p. 367). O aumento da potência de ação foi evidente no relato das participantes: “*Eu fui a primeira aluna a aprender direito o que ele estava ensinando*”.

Mudou! Porque antes eu era bem burra, não sabia. Daí o professor [de percussão] ficava pegando no meu pé e ficava, aí eu ficava: ‘ai mas eu não sei fazer isso! Eu não vou fazer...’. Daí agora eu sei! Agora mudou porque agora eu sei!

Entendemos que essa experiência as estimule cada vez mais a aprender e acreditar em sua capacidade criadora.

E como mente e corpo são uma mesma e única coisa, as afecções do corpo são afecções da alma, sem hierarquia ou relação causal entre eles. O que aumenta ou diminui a potência de meu corpo para agir aumenta ou diminui a potência de minha alma para pensar. Dessa flutuação depende a minha força vital de resistência, o que equivale à qualidade ética de minha existência. (Sawaia, 2009, p. 367)

Apartir das entrevistas e das falas das participantes registradas na produção do vídeo, é possível afirmar que todo o processo, desde a formação do grupo, o aprendizado da técnica, a criação do espetáculo, as apresentações e, finalmente, a elaboração do vídeo, possibilitou a essas jovens aumentar a potência de ação, ao mesmo tempo em que fortaleceram seus

laços grupais. Nos depoimentos para os organizadores ou para o público espectador, afirmavam o desejo de continuar investindo em processos de produção e objetivação com diferentes linguagens artísticas.

Por meio da construção do vídeo, os sujeitos puderam resignificar, tanto a experiência, quanto a si como sujeitos capazes de produzir o novo, ultrapassando suas reflexões e afetos na direção de algo inédito: “Passar por tudo assim e apresentar tudo certinho, chegar na hora e conseguir fazer. Acho que foi o mais legal de tudo!”, “Todo mundo começou a falar: ‘Ah! Tu conseguiu fazer isso!’. Tu se sente mais livre”. Essas frases de uma das participantes expressam a potência da reação estética, ao passo que abre portas para outras investigações. Uma vez que a experiência estética aponta para uma importante reorganização de sentimentos e vontades (Sawaia, 2006), a Arte afirma-se, assim, como um importante recurso para atingir a liberdade e possibilitar transformações pessoais e sociais.

Notas

- ¹ Os projetos “Música e a Dialética Objetivação/Subjetivação: investigando a imaginação e os processos de criação em oficinas de percussão” e “Música e a Dialética Objetivação/Subjetivação: investigando o lugar da imaginação e os processos de criação na perspectiva sócio-histórica” foram financiados pelo CNPq. O primeiro foi financiado pelo Edital MCT/CNPq 03/2008 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, e o segundo desenvolvido por meio de Bolsa Produtividade.
- ² Ver também Maheirie, Smolka, Strappazzon, Carvalho e Massaro (no prelo).
- ³ Para maiores detalhes acerca dessa etapa e suas respectivas análises, ver Maheirie et al. (2008). Outras informações estão disponíveis em Maheirie (2010) e Maheirie et al. (no prelo).
- ⁴ Cientes das diferenças epistemológicas entre Sartre e Vygotski, aqui não estamos propondo destacá-las, mas tão somente articulá-las, no que elas correspondem em semelhanças, com o objetivo de compreender a criação e a imaginação.
- ⁵ Nome fictício.

Referências

Amorim, M. (2002, julho). Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 7-19.

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. (P. Bezerra, Trad., 4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

França, K. B. (2006). *Relações estéticas, criação e imaginação: a constituição do projeto de ser uma e outra, na dialética do ensinar e aprender*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Lopes, G. P. & Maraschin, C. (2009, julho/dezembro). Tecnologias videográficas como dispositivos para o exercício da cognição enativa. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, 12(2), 123-131.

Hikiji, R. S. G. (2005, julho/dezembro). Etnografia da performance musical – identidade, alteridade e transformação. *Horizontes Antropológicos*, ano 11, 24, 155-184.

Maheirie, K. (1994). *Agenor no mundo: um estudo psicossocial da identidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.

Maheirie, K. (2001). “Sete mares numa ilha”: a mediação do trabalho acústico na construção de identidade coletiva. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Maheirie, K. (2003). Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 147-153.

Maheirie, K. (2010). O músico, os processos de exclusão e relações grupais no trabalho acústico. In K. B. Macêdo (Org.), *O trabalho de quem faz arte e diverte os outros* (Vol. 1, pp. 265-271). Goiânia: Ed. da PUC Goiás.

Maheirie, K., Smolka, A. L. B., Strappazzon, A. L., Carvalho, C. S., & Massaro, F. K. (no prelo). Imaginação e Processos de Criação na Perspectiva Histórico Cultural: análise de uma experiência. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(1).

Maheirie, K., Strappazzon, A., Barreto, F. R., Lazarotto, G., Zonta, G. A., Soares, L. S., Rodrigues, P. F. U., Duarte, S. R., & Schoeffel, S. A. (2008). (Re)composição musical e processos de subjetivação entre jovens de periferia. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60, 187 - 197.

Maraschin, C. (2004). Pesquisar e intervir. *Psicologia & Sociedade*, 16(n. spe.), 98-107.

Rocha-Coutinho, M. L. (1998). A Análise do Discurso em Psicologia: algumas questões, problemas e limites. In L. Souza, M. F. Q. Freitas, & M. M. P. Rodrigues (Orgs.), *Psicologia: reflexões (im)pertinentes* (pp. 317-345). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Sartre, J. P. (1984). Questão de método. In J. P. Sartre, *Os Pensadores* (B. Prado Jr., Trad., pp. 109-191). São Paulo: Editora Abril. (Trabalho original publicado em 1960)

Sartre, J. P. (1996). *O imaginário* (D. Machado, Trad.). São Paulo: Ática. (Trabalho original publicado em 1936)

Sartre, J. P. (2000). *O Ser e o Nada: ensaio de ontologia fenomenológica* (P. Perdígão, Trad.). Petrópolis, RJ: Ed. Vozes. (Trabalho original publicado em 1943)

Sawaia, B. B. (2006). Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito. In S. Z. Da Ros, K. Maheirie, & A. V. Zanella (Orgs.), *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência* (pp. 85-94). Florianópolis: NUP.

Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 364-372.

Spink, M. J. P. (2007, janeiro/abril). Pesquisando no cotidiano: recuperando memórias de pesquisa em Psicologia Social. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 7-14.

Vygotski, L. S. (1992). Pensamiento y palabra. In L. S. Vygotski, *Obras Escogidas II* (pp. 287-348). Madri: Visor Distribuciones. (Trabalho original publicado em 1934)

Vygotski, L. S. (1998). *Psicologia da arte* (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1925)

Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico* (Z. Prestes, Trad.). São Paulo: Editora Ática. (Trabalho original publicado em 1930)

Agradecimento

Artigo elaborado com apoio do CNPq, por meio de auxílio financeiro, bolsas IC (Iniciação Científica) e bolsa PQ (Produtividade em Pesquisa).

Submissão em: 29/07/2013

Aceite em: 19/07/2014

Kátia Maheirie é doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e estágio pós doutoral na UNICAMP. É Professora Associada da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP). É pesquisadora do CNPq, atuando no Núcleo de Pesquisa em Práticas Sociais, Relações Estéticas e Processos de Criação. Endereço: Departamento de Psicologia - CFH UFSC. Campus Reitor David Ferreira Lima. Florianópolis/SC, Brasil. CEP 88040-900. E-mail: maheirie@gmail.com

André Luiz Strappazzon é graduado e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente cursa Doutorado neste mesmo programa. É professor substituto no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: andreluistra@gmail.com

Flora Lorena Branco Müller é graduada e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Integra o Núcleo de Pesquisa em Constituição do Sujeito e Práticas Sociais: Relações Estéticas e Processos de Criação. E-mail: floramuller@gmail.com

Daniela Sevegnani Mayorca é graduada em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina. Tem trabalhos na área com ênfase em Intervenção Terapêutica, atuando principalmente nos seguintes temas: violência conjugal, psicoterapia, política e educação. E-mail: daniseveg@hotmail.com

Fábio Ramos Barreto é graduado em Licenciatura em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente é professor da Rede Municipal de Educação, na cidade de Florianópolis (SC). E-mail: fabiobarreto07@gmail.com