



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A EMERGÊNCIA DO SUJEITO QUE APRENDE NAS
ESCOLAS DA COMPREENSÃO**

NADJA RAMOS DE ÁVILA

Brasília

2013

NADJA RAMOS DE AVILA

**A EMERGÊNCIA DO SUJEITO QUE APRENDE NAS ESCOLAS DA
COMPREENSÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, na área de Educação e Ecologia Humana.

Orientadora: Professora Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Brasília

2013

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1006512.

A958e Avila, Nadja Ramos de.
A emergência do sujeito que aprende nas escolas da compreensão / Nadja Ramos de Avila. -- 2013.
214 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

Inclui bibliografia.

Orientação: Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

1. Aprendizagem. 2. Subjetividade. 3. Música - Instrução e estudo. 4. Cinema - Estudo e ensino. I. Cerqueira, Teresa Cristina Siqueira. II. Título.

CDU 37

A EMERGÊNCIA DO SUJEITO QUE APRENDE NAS ESCOLAS DA COMPREENSÃO

NADJA RAMOS DE AVILA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, na área de Educação e Ecologia Humana.

Brasília, 08 de março de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (PPGE/FE/UnB – DF)

Orientadora

Prof^a. Dr^a. Vannúzia Leal Andrade Peres (PUC – GO)

Examinadora

Prof^a. Dr^a. Regina Lúcia Sucupira Pedrosa (IP/UnB – DF)

Examinadora

Prof^a. Dr^a. Cristina Massot Madeira Coelho (PPGE/FE/UnB – DF)

Examinadora

Prof^o. Dr^o. Fernando Luís González Rey (PPGE/FE/UnB – DF)

Examinador

Prof^a. Dr^a. Inês Maria Zanfrorlin Pires de Almeida (PPGE/FE/UnB – DF)

Examinadora Suplente

Dedico este trabalho aos jovens brasileiros que não nasceram em *berço esplêndido* e se dedicam e investem no sonho de se tornarem artistas.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, razão da minha vida, de onde vim e para onde vou.

Ao meu querido pai Nelson Rosa (*in memoriam*), que tanto quis que estivesse presente nesse momento, e que embora na esteja como uma presença corpórea continua presente em minha vida e meu coração.

À minha querida mãe Vera Lúcia Ramos Rosa, pelo amor, incentivo e apoio constante.

Ao meu amado esposo Ubirajara Evangelista de Avila, por seu amor, seu carinho, sua presença constante e pelas aventuras partilhadas nessa jornada a campo.

Aos meus amados filhos Matheus, Melissa e Nicole, inspirações para seguir em frente.

Aos meus familiares pela torcida organizada.

Aos meus amigos queridos.

Às amigas Ana América Magalhães de Ávila Paz e Ana Maria Orofino Teles.

A minha estimada Professora Orientadora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, por abrir as portas para essa aventura do conhecimento e por ter me orientado nesse processo com delicadeza, carinho e atenção.

Ao querido Professor Fernando González Rey, por me fazer pensar sempre e tanto sobre a Subjetividade e a vida, pela beleza e subversão de suas ideias, e por me acolher em seu grupo de estudos.

Às Professoras Regina Lúcia Sucupira Pedrosa, Cristina Massot Madeira Coelho, Vannúzia Leal Andrade Peres e Inês Maria Zanfrorlin Pires de Almeida, por aceitarem o convite para compor a banca.

Ao Professor Maurício Neubern, pelas contribuições na banca de qualificação.

Aos colegas de grupo de estudos, Elias, Luiz, Gisele, Daniel, Luiz Fernando, Alice, Osmar, Jonatas e Ana pela presença instigante e pelas contribuições valiosas.

À Secretaria de Estado de Educação, representada pela EAPE – Escola de Aperfeiçoamento de Professores, por me conceder o apoio necessário para a conclusão deste trabalho.

Finalmente, meu especial agradecimento ao Ravi, à Guta e ao Gabriel por abrirem as portas de sua casa e por terem compartilhado com entusiasmo dessa pesquisa; ao Samuka e à Dona Fátima pela amável e calorosa acolhida, pela presença inestimável de cada um de vocês nesse processo; ao Instituto Querô, que teve braços e abraços para acolher com muita garra, amor e competência a muitos jovens que por lá passaram e aprenderam grandes lições; aos que se foram e aos que ainda estão por lá, ao Joca, à Tammy, à Thalita, à Ericka, ao Claudio, ao Max, ao Nildo, ao Nilton, ao Edu e a todos aqueles que participam e participaram das Oficinas Querô, atualmente Instituto Querô. Aprendi grandes lições com vocês; saio enriquecida dessa adorável experiência.

O Meu Guri

Quando, seu moço
Nasceu meu rebento
Não era o momento
Dele rebentar
Já foi nascendo
Com cara de fome
E eu não tinha nem nome
Prá lhe dar
Como fui levando
Não sei lhe explicar
Fui assim levando
Ele a me levar
E na sua meninice
Ele um dia me disse
Que chegava lá
Olha aí! Olha aí!

Olha aí!
Ai o meu guri, olha aí!
Olha aí!
É o meu guri e ele chega! [...]

Chico Buarque de Hollanda

RESUMO

Visando compreender o processo de emergência do sujeito considerando o aprender com produção subjetiva nas escolas da compreensão ligadas à música e ao cinema, empreendemos a pesquisa. A pesquisa tentou explicar os aspectos que convergiram na relevância da escola da compreensão para o desenvolvimento do sujeito e também estudar o vínculo do aluno da escola da compreensão com o outro na processualidade da emergência de elementos comunicativos que estavam na base do processo do próprio vínculo. Assumimos como referencial teórico basilar da pesquisa a Teoria da Subjetividade em uma perspectiva cultural e histórica desenvolvida por González Rey (2005; 2007; 2012). Neste estudo, acolhemos a ideia de escola da compreensão defendida por Edgar Morin como escola da vida, em que a literatura, a música, o cinema, a psicologia e a filosofia deveriam convergir-se para tornarem-se escolas da compreensão. Nesse sentido, um dos desafios da educação no século XXI é promover a compreensão da condição humana. Nesse cenário, a música e o cinema podem se converter em escolas de vida, que ganham contornos específicos na medida em que o sujeito implicado nos processos educativos nessas escolas da compreensão aprende e produz sentidos subjetivos. Diante de um tema complexo e plurideterminado como o que orientou a nossa busca, desenvolvemos nossa pesquisa em consonância com os princípios da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 1997; 2002; 2005; 2011). Realizamos dois estudos de caso: um com um músico oboísta e outro com um ator e produtor de cinema. No estudo, utilizamos indutores de informação considerados clássicos, tais como: *Entrevista*, *Observação*, *Complemento de frases*, *Análise de Material Áudio Visual*, *Análise documental*, *Diário de campo*. Utilizamos também o instrumento *Fotos e frases*, criado por Amaral (2011). Para esse estudo criamos os indutores de informação *Memória musical* e *Apresentação do oboé*. O processo de construção da informação que desenvolvemos nos permitiu fundamentar a tese de que o processo de emergência do sujeito nas escolas da compreensão está fundamentado em cinco aspectos: 1) a mobilização do sujeito na ação de aprender música e aprender cinema; 2) a não aceitação passiva de “nãos”, o enfrentamento das dificuldades, o reconhecimento de suas deficiências momentâneas e o investimento pessoal no processo de aprendizagem; 3) assunção de desafios e de responsabilidades, abertura para aprender e participar de momentos de aprendizagem em que ainda não apresentavam domínio conceitual e prático aparentemente suficiente para a atividade, o papel decisivo da ousadia, da coragem para lançarem-se em novas e desafiadoras experiências; 4) a conquista gradativa de um espaço próprio, promotor da autoconfiança, o desenvolvimento da capacidade reflexiva no processo de inserção e aprendizagem na escola da compreensão; 5) a constituição das configurações subjetivas da aprendizagem na música e no cinema, a produção de sentidos subjetivos no curso da atividade de aprender e viver a música e de aprender e viver o cinema.

Palavras-chave: Sujeito; Aprendizagem; Subjetividade; Emergência; Música; Cinema.

ABSTRACT

We have undertaken this research to understand the process of subject emergence considering learning as subjective production in schools linked to music and to film production (understanding schools). The research aimed at explaining the aspects that converged on the relevance of the school of understanding to the development of the subject as well as to study the connections between students in these schools with the 'other' in the processing of communicative elements that emerged and became the basis for establishing the bond itself. We have adopted the Theory of Subjectivity in a historical and cultural perspective as developed by González Rey (2005, 2007, 2012) as the basic theoretical reference for the research. In this study we consider Edgar Morin's idea of school of understanding as a school of life, where literature, music, film, psychology and philosophy should converge to become schools of understanding. In this sense, one of the challenges of education in the 21st Century is to promote the understanding of the human condition. In this scenario, music and film can become schools of life that take specific contours as the subject involved in the educational processes of understanding in these schools learns and produces subjective senses. Faced with a complex and pluridetermined subject like the one that guided our work, we have developed our research in line with the principles of Qualitative Epistemology (GONZÁLEZ REY, 1997, 2002, 2005, 2011). We conducted two case studies: one with an oboist (musician) and another with an actor and film producer. In the study, classical information inductors were used, such as: Interview, Observation, Sentence Complementation, Audio Visual Material Analysis, Document Analysis, Field Journal. We also used the instrument named Photos and Phrases, created by Amaral (2011). For this study we created two information inducers: Music Memory and Oboe Presentations. The process of building the information that we developed allowed us to substantiate the thesis that the process of emergence of the subject in schools of understanding is based on five aspects: 1) the mobilization of the subject in the action of learning music and cinema; 2) non passive acceptance of "no", the confronting of the difficulties, the recognition of the momentary shortcomings and the personal investment in the learning process; 3) facing challenges and responsibilities, openness to learn and participating in learning moments in areas not yet conceptually and practically dominated enough to develop the activity, the decisive role of daring, the courage to embark on new and challenging experiences; 4) the gradual conquest of a proper space, promotion of self-confidence, the development of reflective capacity in the process of insertion and learning in the school of understanding; 5) the constitution of subjective configurations of learning in music and film, the production of subjective meanings in the course of activity to learn and live music and cinema.

Keywords: Subject; Learning; Subjectivity; Emergency; Music; Cinema.

RESUMÉ

Pour comprendre le processus de l'examen de l'émergence du sujet apprendre de la compréhension subjective dans les écoles liées à la musique et les films, nous avons entrepris la recherche. La recherche a mis en expliquer les aspects qui ont convergé sur la pertinence de l'école pour développer une compréhension du sujet et étudions également la compréhension de l'élève lien avec les autres dans l'école processualité l'émergence d'éléments de communication qui sont à la base du processus de l'obligation elle-même. Nous supposons que la théorie de la recherche fondamentale théorique de la subjectivité dans une perspective historique et culturelle développée par Rey Gonzalez (2005, 2007, 2012). Dans cette étude, nous nous réjouissons à l'idée de l'école compréhension Edgard Morin comme une école de vie, où la littérature, la musique, le cinéma, la psychologie et la philosophie doivent converger pour devenir des écoles de compréhension. En ce sens, l'un des défis de l'éducation dans le XXIe siècle est de promouvoir la compréhension de la condition humaine. Dans ce scénario, la musique et les films peuvent devenir des écoles de la vie, qui font contours spécifiques dans la mesure où le sujet impliqué dans les processus éducatifs de la compréhension de ces écoles apprendre et produit des sens subjectifs. Face à un sujet complexe et plurideterminado comme ça guidée de notre recherche, nous avons développé notre recherche en ligne avec les principes de l'épistémologie qualitative (REY GONZALEZ, 1997, 2002, 2005, 2011). Nous avons effectué deux études de cas: l'une avec un musicien et un autre hautboïste avec un acteur et producteur de films. Dans cette étude, nous avons utilisé des inducteurs d'informations considérées comme classiques, tels que: Entretien, observation, des phrases complément, Audio Visuel, Matériel d'analyse Analyse de documents, agenda terrain. Nous utilisons également les phrases d'instruments et de photos, créés par Amaral (2011). Pour cette étude, nous avons créé la présentation des inducteurs mémoire l'information musicale et le hautbois. Le processus de construction de l'information que nous avons développé nous a permis d'étayer la thèse selon laquelle le processus d'émergence du sujet dans les écoles de compréhension repose sur cinq aspects: 1) la mobilisation du sujet dans l'action et apprendre à apprendre le théâtre musical, 2) pas l'acceptation passive de "non" face aux difficultés, tout en reconnaissant ses défauts investissement momentanée et personnel dans le processus d'apprentissage, 3) de relever des défis et des responsabilités, l'ouverture d'apprendre et de participer à l'apprentissage moments dans ce domaine n'avait pas encore conceptuel et pratique apparemment suffi pour l'activité, le rôle décisif de l'audace, le courage de se lancer dans de nouvelles expériences et difficile, et 4) la conquête progressive de l'espace lui-même, promoteur de la confiance en soi, le développement des capacités de réflexion dans le processus d'intégration et de l'apprentissage à l'école de la compréhension; 5) des configurations constitution subjective de l'apprentissage de la musique et du cinéma, de la production de significations subjectives dans le cadre d'une activité pour apprendre et vivre la musique et à apprendre et à vivre le cinéma.

Mots-clés: Sujet; Apprentissage; Subjectivité; Urgence; Musique; Cinéma.

SUMÁRIO

MEMORIAL

INTRODUÇÃO	9
1.1 O DIÁLOGO ENTRE SUBJETIVIDADE E AS ESCOLAS DA COMPREENSÃO PESQUISADAS – A MÚSICA E O CINEMA	20
1.2 AS PESQUISAS SOBRE MÚSICA E SUBJETIVIDADE	20
1.3 AS PESQUISAS SOBRE CINEMA E SUBJETIVIDADE	25
1.4 BREVE ANÁLISE CRÍTICA DOS ESTUDOS REVISADOS	31
2.1. A TEORIA DA SUBJETIVIDADE EM UM ENFOQUE CULTURAL E HISTÓRICO.....	35
2.2 ARTE, CORPOREIDADE E SUBJETIVIDADE	42
2.3 A TEORIA DA COMPLEXIDADE	52
2.4 AS ESCOLAS DA COMPREENSÃO	56
2.4.1 UMA ESCOLA CHAMADA MÚSICA	62
2.4.2 CINEMA: UMA ESCOLA DE VIDA	62
2.5 A ECOLOGIA DOS SABERES	65
3 ITINERÁRIO METODOLÓGICO	70
3.1 OBJETIVOS	70
3.2 A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA	70
3.3 O ESTUDO DE CASO.....	72
3.4 OS PARTICIPANTES E OS CENÁRIOS DE PESQUISA	72
3.4.1 O MÚSICO	73
3.4.2 O ATOR E PRODUTOR DE CINEMA.....	74
JOCA E NOSSAS IMPRESSÕES INICIAIS SOBRE O PROJETO “OFICINAS QUERÔ” A PARTIR DO CONTATO COM O CAMPO	77
3.5 OS INSTRUMENTOS E A SUA UTILIZAÇÃO.....	83
<i>ENTREVISTA</i>	84
<i>OBSERVAÇÃO</i>	85
<i>COMPLEMENTO DE FRASES</i>	86
<i>MOMENTOS DE CONVERSAÇÃO</i>	86
<i>ANÁLISE DE MATERIAL AUDIOVISUAL</i>	87
<i>ANÁLISE DOCUMENTAL</i>	88
<i>DIÁRIO DE CAMPO</i>	88
<i>FOTOS E FRASES</i>	89
<i>MEMÓRIA MUSICAL</i>	90
<i>APRESENTAÇÃO DO OBOÉ</i>	90
3.6 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DA INFORMAÇÃO.....	90
4 CONSTRUÇÃO DOS CASOS	95
4.1 O ESTUDO DE CASO DE RAVI SHANKAR	95
4.1.1 PRINCIPAIS INFORMAÇÕES DO PARTICIPANTE	95
INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES	97
4.1.2 INSTRUMENTOS UTILIZADOS	98
4.1.3 O DESENVOLVIMENTO DOS PRINCIPAIS ELEMENTOS DA SUBJETIVIDADE INDIVIDUAL CONSTITUTIVOS DO PROCESSO DE EMERGÊNCIA DO SUJEITO QUE CARACTERIZAM O APRENDER NA MÚSICA COM PRODUÇÃO SUBJETIVA DE RAVI SHANKAR. 99	
4.2 O ESTUDO DE CASO DE SAMUEL DE CASTRO O “SAMUKA”	152
4.2.1 PRINCIPAIS INFORMAÇÕES DO PARTICIPANTE	152

4.2.2 INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	154
4.2.3 DESENVOLVIMENTO DOS PRINCIPAIS ELEMENTOS DA SUBJETIVIDADE INDIVIDUAL CONSTITUTIVO DO PROCESSO DE EMERGÊNCIA DO SUJEITO QUE CARACTERIZAM O APRENDER NO CINEMA COM PRODUÇÃO SUBJETIVA DE SAMUKA.....	155
5 CONCLUSÕES EMERGENTES DA CONSTRUÇÃO DOS CASOS.....	194
5.1 CONCLUSÕES SOBRE O PROCESSO DE EMERGÊNCIA DO SUJEITO NA ESCOLA DA COMPREENSÃO, CONSIDERANDO O APRENDER COM PRODUÇÃO SUBJETIVA	194
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	204

MEMORIAL

“Aquele que considera a saudade uma mera contraluz que vem do que ficou pra atrás, não esse só desfaz, o signo e a rosa também. Cantar é mais do que lembrar, é mais do que ter tido aquilo então, mais do que viver, do que sonhar é ter o coração daquilo.” (Genipapo Absoluto – Caetano Veloso)

Refletir sobre o meu itinerário pessoal como educadora e pesquisadora tem sido uma constante em minha vida. O entrelaçamento de minhas ideias e emoções com o que venho vivenciando, imaginando, estudando e refletindo se expressa na produção desta tese de doutorado sobre a emergência do sujeito que aprende nas escolas da compreensão e se desdobra em minha vida como mulher, mãe, filha, educadora e pesquisadora.

Ao me colocar como pesquisadora não posso, não quero e nem consigo, afastar dessa imagem a educadora, a mãe, a mulher, o ser humano repleto de contradições que sou. A forma como tenho construído a minha carreira docente, como me tornei pedagoga, por opção de vida, a importância e o valor do estudo em minha vida e como esse processo tem se desenvolvido nas constantes experiências na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília me fazem ao longo dos últimos vinte anos considerar esse espaço como um lugar do meu coração.

O meu interesse pela área da educação iniciou-se bem cedo: aos quinze anos comecei a trabalhar em uma instituição de educação especial com crianças com síndrome de Down, paralisia cerebral e deficiências múltiplas; aos dezessete anos iniciei a Faculdade de História e aos vinte e um fui aprovada em concurso público da Secretaria de Educação do Distrito Federal para lecionar essa disciplina. Aos vinte e dois anos iniciei minha carreira como professora no magistério público e concomitante a isso iniciei o Curso de Pedagogia na Universidade de Brasília, pois me interessava muito pela educação especial, e nessa época havia na Faculdade de Educação uma

habilitação específica para a área. Nesse mesmo ano me casei e fui mãe de meu primeiro filho, Matheus.

Assim que iniciei meus estudos em pedagogia na Universidade de Brasília, comecei a atuar na rede pública de ensino do Distrito Federal na área de ensino especial e permaneci por cerca de quinze anos nesse contexto educacional específico, como professora de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, transtornos globais de desenvolvimento e deficiências múltiplas, assumindo, posteriormente, a coordenação do Projeto Cultural do Centro de Ensino Especial do Gama, onde pude desenvolver interessantes trabalhos ligados à arte-educação com a comunidade daquela escola especial.

Destaco o trabalho de musicalização que realizei com um grupo de alunos adolescentes do Centro de Ensino Especial do Gama, instituição educacional em que atuei por dez anos, que redundou na criação do grupo “Alegria do Pagode”; essa experiência me fez perceber o impacto da arte no desenvolvimento daquele grupo específico de alunos. Ainda como professora do Centro de Ensino Especial do Gama, em 1995, tive a oportunidade de participar de um Congresso da *Inclusion International* em Santiago no Chile, em que conheci o Professor Humberto Maturana, que era um dos palestrantes daquele evento; a partir daí passei a ler seus livros e trouxe junto de outras duas professoras da escola que também participaram do evento, Sueli de Souza Dias e Carla Geórgia Queiroz, aquelas ideias interessantes para o debate em nossa escola. O meu encantamento com a obra e as ideias de Maturana e a sua pertinência para a realidade que eu percebia naquele momento em que a educação especial, por força de lei em nosso país, passava a adequar-se aos princípios da inclusão, não foi bem recebido pelo grupo de professores da escola especial em que eu trabalhava; muito pelo contrário, causou um misto de estranhamento, curiosidade e recusa em refletir sobre esses assuntos. Contudo, esse momento de efervescência de ideias e contradições mobilizou em mim o desejo de aprofundar estudos na área da Educação que se encaminhavam, embora ainda eu não tivesse a plena consciência disso, para uma perspectiva complexa de educação. Pouco a pouco, junto de meus pares daquela escola, começamos a organizar grupos de estudos e cursos de capacitação, dentre outras práticas educativas que movimentaram a subjetividade social daquele espaço

social. Destaco a presença inestimável de minha amiga e companheira de lutas pedagógicas, a professora e psicóloga Sueli de Souza Dias e da professora e psicóloga Maria Lúcia Meirelles, profissionais do Centro de Ensino Especial do Gama.

Assumi posteriormente a coordenação das equipes de diagnóstico do Centro de Ensino Especial do Gama, e em seguida a coordenação intermediária das equipes de apoio à aprendizagem da Diretoria Regional de Ensino do Gama. Sem sombra de dúvida, a educação especial foi uma escola de vida para mim; trabalhei por aproximadamente vinte anos nessa área, e, sempre que pude, levei a arte para compor a proposta pedagógica por mim desenvolvida com meus alunos, utilizando a musicalização, a poesia e a linguagem teatral no cotidiano escolar.

Enquanto estudava Pedagogia na Universidade de Brasília, cursei uma disciplina que me causou intensa inquietação, e que teve um importante papel em minha formação como educadora; a disciplina era Ecologia Humana e Prática Comunitária, ministrada pela professora Laís Mourão, e, a partir dessa disciplina, pude participar de um projeto de extensão universitária sob a orientação da professora Laís Mourão que tinha como proposta o desenvolvimento de novas pedagogias para o século XXI. O projeto se desenvolveu em espaços distintos, dentre eles: A Casa Três Meninas em Samambaia - DF e A Casa Aberta de Brasília - DF, instituição que atendia crianças em situação de risco social, moradoras de rua. Nesses locais pude desenvolver trabalhos ligados à arte-educação como prática teatral e oficinas de contos de fadas. Durante esse período, cursei a disciplina Psicanálise e Educação com a Professora Izabel Vieira, e os estudos sobre a psicologia analítica de Carl Gustav Jung e também sobre os contos de fada na perspectiva da psicologia analítica desenvolvida por Marie-Louise Von Franz me ajudaram muito no trabalho desenvolvido no projeto de extensão. Nesse mesmo período, cursei a disciplina optativa Oficinas Básicas de Artes Cênicas no Instituto de Artes, o que ajudou muito no trabalho realizado aos sábados à tarde com o grupo Ecologia Humana e Prática Comunitária.

O projeto de extensão universitária em Ecologia Humana e Prática Comunitária me levou a participar do Projeto Piloto Universidade Solidária, que destaco como uma das mais ricas experiências pedagógicas que realizei durante o curso de graduação em Pedagogia. Durante vinte e quatro dias, sob a coordenação da professora da Faculdade

de Saúde da Universidade de Brasília Silvéria Maria dos Santos, dez alunos de diversos cursos da Universidade de Brasília, dentre eles eu, estivemos ministrando cursos de saúde e educação para a comunidade de Joáima, cidade do Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais. Na ocasião, pude ministrar cursos ligados à arte-educação para professores leigos do município visitado, ligados à linguagem teatral e linguagem plástica na prática pedagógica. Após essa experiência, ao retornar para o Distrito Federal, fui convidada pela Professora Silvéria Maria dos Santos e por componentes da equipe do Departamento de Extensão da Universidade de Brasília para ministrar um encontro de linguagem teatral para trabalhadoras do sexo do posto 5 no entorno sul do Distrito Federal, experiência que muito me enriqueceu como educadora e ser humano. Favorecer a expressão de mulheres empobrecidas, adoecidas e desrespeitadas como aquelas, com seus filhos pequeninos, aproximava-me de duas perspectivas pedagógicas que me encantam: a pedagogia do oprimido de Paulo Freire e o teatro do oprimido de Augusto Boal.

Durante o curso de Pedagogia na Universidade de Brasília, tive a oportunidade de conhecer o bailarino sobre rodas Bruce Curtis e participar de uma oficina de dança ministrada por ele; essa experiência impactante me levou a pesquisar alguns anos depois no curso de mestrado dessa mesma instituição sobre os sentidos subjetivos da dança para bailarinos cadeirantes de um grupo de dança sobre rodas de Niterói - RJ; essa pesquisa se deu sob a orientação preciosa da Professora Albertina Mitjans Martínez. Em 1998 me formei em Pedagogia, grávida de minha segunda filha, Melissa.

Antes de iniciar o curso de Mestrado em Educação na Universidade de Brasília, fiz uma especialização também na Faculdade de Educação na UnB, em Administração da Educação. Nessa ocasião, estudando com Professor Rogério Córdova, meu orientador na monografia de especialização, conheci o pensamento de Castoriadis, de Jacques Ardoino e de Edgar Morin. A partir desse encontro, as leituras e reflexões sobre a complexidade passaram a fazer parte da minha vida. Em 2001, concluí o curso de especialização grávida de minha terceira e última filha, Nicole.

Em 2005, concluí o curso de Mestrado em Educação iniciado em 2004, período em que iniciei meus estudos sobre a Teoria da Subjetividade em uma perspectiva histórica e cultural de Fernando González Rey. O estudo dessa teoria tem animado

minha vida como pesquisadora, me fazendo pensar sempre e tanto sobre minha própria condição de sujeito, sobre a condição subjetiva em que cada um de nós vive a sua própria existência.

Em 2009, iniciei o curso de doutorado sob a orientação da professora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira. Nesse mesmo ano, passei a fazer parte do grupo de estudos do professor Fernando González Rey, podendo partilhar de um espaço de debates, leituras e reflexões com os alunos que estão sendo orientados em suas pesquisas de mestrado e doutorado por esse professor, dentre outros que já finalizaram suas pesquisas e continuam seus estudos na área. Nesse grupo, tive a oportunidade de conhecer, refletir e expor minhas ideias sobre os trabalhos que estão sendo desenvolvidos sobre a instigante temática da subjetividade em um enfoque cultural e histórico.

A experiência de ser estudante, educadora, pesquisadora, esposa, mulher, mãe e filha, antes de ser harmoniosa, tem sido vivida intensamente repleta de contradições; meus três filhos foram gestados enquanto estudante da Universidade de Brasília. As dificuldades foram surgindo, as alternativas foram e estão sendo construídas a cada momento. Durante o curso de doutorado, não foi diferente, vivi, nesse período, uma experiência difícil com o adoecimento e morte de meu pai no ano de 2011; confesso que vivi nesse momento, parafraseando Caetano Veloso, o meu “Genipapo Absoluto”.

Como será pois se ardiam fogueiras
Com olhos de areia quem viu
Praias, paixões fevereiras
Não dizem o que junhos de fumaça e frio
Onde e quando é genipapo absoluto,
Meu pai, seu tanino, seu mel
Prensa, esperança, sofrer prazeria
Promessa, poesia, Mabel.

O desafio a que me propus durante o curso de doutorado me levou a pesquisar realidades educativas distintas, que tinham na arte – uma das minhas grandes paixões – na educação e na subjetividade pontos de conexão que me levaram a ampliar minhas

perspectivas enquanto educadora, pesquisadora e ser humano. Saio enriquecida da experiência de conviver por três anos com o oboísta Ravi Shankar e outros colaboradores na construção de um dos estudos de caso empreendidos. Da mesma forma, me despeço imensamente grata da presença do grupo Querô que tão bem acolheu a mim e a meu esposo Ubirajara, que participou comigo da experiência de campo em Santos - SP, especialmente ao ator e produtor Samuel de Castro, o querido Samuka. Entendo que essa experiência reverberará em meu coração por muito tempo e será reconfigurada à medida que a vida seguir o seu curso e novas e desafiantes experiências acadêmicas, pedagógicas, humanas forem abraçadas por mim.

INTRODUÇÃO

A temática da pesquisa que ora apresentamos centra-se no paradigma emergente das ciências (SANTOS, 2006, 2003, 2009); MORIN, (2002, 2007, 2008, 2010); GONZÁLEZ REY,(1999, 2001, 2003, 2005, 2011) e assume a Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey, que representa uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia (MÍTIJANS MARTÍNEZ, 2005) como o referencial teórico basilar do estudo. Essa pesquisa acolheu a Teoria da Complexidade de Edgar Morin e a Ecologia dos Saberes de Boaventura de Souza Santos como aportes teóricos importantes para o entrelaçamento das ideias que fomentaram a pesquisa.

A compreensão dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de artistas que expressam o aprender com produção subjetiva constitui um tema que desafia a produção de conhecimento na área da educação.

É interessante marcar que, conforme assevera González Rey (2012, p.15), a aprendizagem é muito mais que um processo de compreensão e uso de operações e significados de caráter cultural [...]. A aprendizagem se alimenta de uma produção simbólica de origem cultural, mas também de uma produção social que, além de simbólica, é portadora de um caráter subjetivo [...]. Desse modo, compreender os complexos processos de desenvolvimento colocados em curso por sujeitos que abraçaram a música ou o cinema como uma atividade central em suas vidas representou uma das razões que justificaram a pesquisa sobre essa temática.

Este estudo interessou-se pela investigação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de sujeitos que aprendem em universos artísticos e culturais específicos ligados à música e ao cinema, considerando o aprender com produção subjetiva como uma ação singular do sujeito que aprende e produz sentidos subjetivos no curso de sua aprendizagem.

A ideia do sujeito que aprende de acordo com González Rey (2012) traz ao cenário escolar os processos subjetivos que se constituem nas diferentes configurações subjetivas que se organizam no contexto da vida escolar e que podem estar associados

a eventos e relações muito diferentes, relacionados a outras esferas de vida do estudante.

Nesse contexto, buscamos destacar a emergência do sujeito em relação ao seu processo personalizado de aprender e de produzir sentido; para esse fim, fez-se necessário recuperar o sujeito que aprende integrando a subjetividade como um aspecto importante desse processo, considerando as dimensões da aprendizagem que estavam para além dos aspectos puramente cognitivos, pois envolviam a emergência de emoções e afetos que formavam uma teia simbólica e emocional que animou a produção singular desse sujeito.

A pesquisa buscou evidenciar as relações entre educação e subjetividade, considerando os contextos formativos de sujeitos que aprendem nas escolas da compreensão, que, segundo Morin, significam:

Escolas de compreensão humana. No âmago da leitura ou do espetáculo cinematográfico, a magia do livro ou do filme faz-nos compreender o que não compreendemos na vida comum. (MORIN, 2008b, p.50). Literatura, poesia, cinema, psicologia, filosofia deveriam convergir para tornarem-se escolas da compreensão. [...] Enfrentar a dificuldade da compreensão humana exigiria o recurso não a ensinamentos separados, mas a uma pedagogia conjunta que agrupasse filósofo, psicólogo, historiador, escritor, que seria conjugada a uma iniciação à lucidez. (MORIN, 2008b, p.51)

Nesta tese, acolhemos a ideia de que o itinerário de um aprendiz nas *escolas da compreensão* possa acontecer ao longo de sua vida em distintos espaços educativos que podem abranger diversas escolas e diversos mestres, em que o aprender com produção subjetiva desse sujeito em determinada escola possa impulsioná-lo à busca de novos estágios de desenvolvimento nesse campo, em locais distintos, com pares e mestres diferenciados.

Consideramos importante destacar neste estudo o valor da arte para a humanidade e a importância da educação em uma perspectiva humanizadora que reflita a educação para a sensibilidade. Percebemos na música e no cinema, bem como em outros campos artísticos, possibilidades fecundas de desenvolvimento humano.

Para Edgar Morin (2010, p.56), a perspectiva humanizadora da educação está em consonância com a complexidade e a multiplicidade constitutiva da última ética: *fazer emergir a humanidade*. Ela comporta também, necessariamente, o despertar da humanidade em cada um, que, de acordo com Morin (2010), aparece por dois extremos, a urgência e a necessidade primeira: *a emergência da humanidade*. No contexto da emergência da humanidade postulado por Morin (2010), podemos antever o papel da arte como uma grande utopia humana.

De acordo com a arte-educadora Ana Mae Barbosa (2004), a arte na educação se contrapõe às supostas verdades da educação e às mais suspeitas ainda certezas da escola.

Paulo Freire, ao longo de sua trajetória reflexiva, argumentava que “educar-se é impregnar de sentido a existência”, é encharcar de sentido a realidade. Assumimos a perspectiva freireana de impregnação de sentido, de encharcamento de sentidos, neste estudo, como uma intencionalidade epistemológica que visou a investigar a emergência de sujeitos nessa condição, encharcados de música ou cinema, ou seja, sujeitos que vivenciam o aprender com produção subjetiva nos contextos estudados, por suspeitarmos haver nesses casos uma produção de sentido qualitativamente diferenciada que nos impulsionou a pesquisar essa temática.

A metáfora do encharcamento representa, em nosso ver, uma fecunda capacidade de irrigação que, na perspectiva cultural e histórica da subjetividade, traduz-se em uma forma de aprender constantemente nutrida pela produção de sentidos subjetivos que dinamizam e enriquecem a geração de ideias, reflexões, alternativas, em diversos âmbitos da vida do sujeito.

As referências de Morin em sua obra sobre a ideia de escolas da compreensão sugerem o interesse do autor em destacar a potencialidade da arte: música, teatro, poesia, literatura e também de campos científicos tais como a psicologia e a antropologia como campos potencializadores da reflexão sobre uma ontologia humana, por meio da experiência estética e reflexiva.

Desse modo, assumimos a reflexão de Morin sobre as escolas da compreensão em uma tentativa de expandi-la nesse estudo, considerando uma escola da compreensão como um contexto educativo em que haja a implicação do sujeito que

aprende e a geração de sentidos subjetivos que nutram a sua produção de sentidos nos universos artísticos e culturais nos quais aprende e se desenvolve e que, nesta tese, se apresentam como espaços culturais ligados à música e ao cinema. Importante notar que, na perspectiva cultural e histórica da subjetividade que assumimos neste trabalho, a constituição de uma escola da compreensão se dá desde a perspectiva do sujeito mobilizado na ação, sujeito que emerge ante a possibilidade de avançar naquilo em que está engajado.

Acolhemos a hipótese inicial de que a emergência de um sujeito em uma escola da compreensão se dá por meio da produção de sentido desse sujeito gerada nesses espaços sociais e em outros espaços distintos, que implica em escolhas, em capacidade de assumir posições próprias, que se expressa na emergência de emoções e de ideias que implicam em processos de desenvolvimento.

É importante considerar que uma escola da compreensão na perspectiva que adotamos não se constitui como uma temporalidade linear nem como uma lógica da escala global (SANTOS, 2006). Arriscamos dizer que, nessa perspectiva, a escola está no sujeito assim como o sujeito está na escola, como processo formativo que integra o campo das emergências, como o campo das possibilidades, ou seja, a qualidade relacional e dialógica que pode caracterizar uma escola da compreensão possivelmente se relaciona com o engajamento desse sujeito nessa realidade e em seu processo singular de produção de sentido subjetivo.

Os argumentos pessoais, práticos e teóricos que justificam a pesquisa serão apresentados a seguir, no intuito de contribuir e ampliar as reflexões e discussões relacionadas ao tema.

Como argumento pessoal, destacamos como nasceu o nosso interesse em empreender essa pesquisa que emergiu da inquietação suscitada no processo de construção de pesquisa durante o curso de mestrado, em realizar estudos posteriores que explorassem o papel do outro no desenvolvimento do sujeito, uma vez que a configuração subjetiva pressupõe a presença do outro. Na dissertação de mestrado em foco, trabalhamos com a Teoria da Subjetividade de González Rey, mais especificamente com a categoria sentido subjetivo no estudo do *Sentido subjetivo da dança sobre rodas* (AVILA, 2005). Essa pesquisa caracterizou-se como um estudo das

principais configurações subjetivas de bailarinas cadeirantes. No estudo empreendido no curso de mestrado, o papel do outro no desenvolvimento humano foi evidenciado; no entanto, não nos aprofundamos nessa direção, pois ultrapassava os limites da proposta, que era compreender o sentido subjetivo da dança para o bailarino cadeirante. Em nosso estudo de doutorado, abraçamos o desafio de acolher no espaço dialógico da pesquisa algumas pessoas que apareceram na forma espontânea do sujeito pesquisado, e não na resposta a uma pergunta, e que representaram vínculos favorecedores para o desenvolvimento do sujeito nas escolas da compreensão estudadas, marcados por uma especificidade emocional e simbólica.

Como argumento teórico que justificou a realização desta pesquisa, ressaltamos a necessidade de gerar conhecimentos sobre a complexidade que envolve os processos de aprendizagem e desenvolvimento na base dos processos de emergência do sujeito na arte. Um dos grandes desafios dessa proposta foi gerar inteligibilidade sobre especificidades existentes no aprender com produção subjetiva na música e no cinema.

A justificativa prática da pesquisa se expressou pela necessidade de investir na compreensão dos processos educativos de formação de artistas como uma importante via de desenvolvimento humano que pode implicar na criação de políticas públicas em educação e/ou programas educacionais que possibilitem ou ampliem as possibilidades de acesso e permanência de pessoas que desejem aprender e desenvolver-se nesse campo.

O problema de pesquisa que orientou nossa investigação foi *como tem se constituído o processo de emergência do sujeito a partir do processo de aprender com produção subjetiva na escola da compreensão por ele escolhida*. Em pesquisa anterior (AVILA, 2005), evidenciamos que a dança como expressão artística em que o corpo é o principal veículo de expressão havia sido a responsável, em grande medida, pela refusão de conceitos e de sentidos na vida dos sujeitos estudados. Nos dois casos estudados, encontramos artistas, bailarinas profissionais sobre rodas, que viviam a dança com grande intensidade. Deparamo-nos com a dança como uma configuração subjetiva, o que reafirmou o valor heurístico da categoria sentido subjetivo. Nesse estudo, ficou evidente o processo de emergência do sujeito por meio da dança e

destacou-se a riqueza de um processo singular de desenvolvimento que chamou a atenção para trabalhos futuros sobre a emergência de sujeitos com ou sem deficiência em contextos artísticos. Nossa pesquisa de mestrado levou-nos a refletir sobre a intensa produção subjetiva que caracterizava as formas de expressar-se por meio dessa arte e de “aprender a vida”. Essa reflexão aproximou-nos do conceito de Edgar Morin de *escolas da compreensão* como escolas da vida.

Dessa proposta, emergiu a intenção de desenvolver pesquisa em educação que apontasse para a necessidade de reforma de pensamento, que possibilitasse a percepção da complexidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento imbricados na emergência do sujeito que aprende. Segundo Edgar Morin (2008b), a exigida reforma do pensamento vai gerar um pensamento do contexto e do complexo. Vai gerar um pensamento que liga e enfrenta a incerteza (MORIN, 2008b, p.92).

Expressamos a intenção de pesquisar as escolas da compreensão ligadas à música e ao cinema no projeto de tese apresentado na seleção para o curso de Doutorado em Educação (FE/PPGE/UnB) para o ano de 2009, na área de concentração denominada Educação e Ecologia Humana, articulada à linha de pesquisa Educação e Subjetividade. Na ocasião, nossa intenção enquanto aspirante a uma vaga no curso de Doutorado em Educação direcionava-nos a investigar os processos de emergência de sujeitos que aprendem em contextos educativos ligados à arte, que tivessem uma história de vida ligada ao sentido de superação, ou seja, pessoas em processo de formação ligado à arte que não tivessem, em princípio, condições objetivamente favoráveis à sua inclusão nesses espaços voltados à expressão artística, uma vez que muitos espaços de desenvolvimento no campo da música e do cinema estão ligados aos valores elitistas da “alta cultura”, o que não raro afasta e/ou dificulta a inserção de pessoas das camadas populares.

Nesse momento, chamaram-nos à atenção projetos educativos ligados a organizações não-governamentais que realizavam experiências de inclusão social por meio da arte, que acolhiam adolescentes em condição social desfavorável, que, em muitos casos, encontravam nesses projetos uma possibilidade diferenciada de produção de sentidos subjetivos, de geração de alternativas e de novas perspectivas de vida qualitativamente superiores ao experimentado por eles nas escolas públicas

formais de periferias urbanas no Brasil. Nesse momento ainda muito inicial de nossas reflexões e construção do problema de pesquisa, imaginávamos que encontraríamos os sujeitos de pesquisa nesses espaços.

Após a aprovação na seleção para o curso de doutorado, iniciamos a busca dos sujeitos de pesquisa e percebemos, então, que não poderíamos circunscrever nossa pesquisa exclusivamente aos espaços educativos ligados a organizações não-governamentais, e que deveríamos manter a abertura a diversas possibilidades e, desse modo, chegamos aos sujeitos de pesquisa em diferentes espaços; dentre eles, figuram as organizações não-governamentais e também espaços educativos tradicionais de formação artística e cultural.

A intenção inicial de investigar os processos de emergência de sujeitos que aprendem nas escolas da compreensão se manteve e a inserção no campo de pesquisa nos levou a novas considerações sobre o investigado que serão apresentadas ao longo deste estudo.

A intenção de trabalhar com duas escolas da compreensão distintas, a música e o cinema, que possuem campos de estudo e discussão diferenciados, justificou-se pelo caráter múltiplo do conceito de *escolas da compreensão* proposto por Edgar Morin (2008b), e também pela proposição de nossa tese assentada na Ecologia dos Saberes, que visa romper com a monocultura do saber, que, conforme Santos (2006), “deve ser questionada pela identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente em contextos e práticas sociais declarados não existentes pela razão metonímica.” (SANTOS, 2006, p. 790).

Mesmo pertencendo ao campo artístico e estético, música e cinema apresentam particularidades, pontos de convergência e divergência que são encarados na perspectiva epistemológica adotada neste estudo como possibilidade dialógica.

Vale destacar o delineamento que a pesquisa ganhou frente aos desafios propostos pelo campo e as inquietações que experimentamos ao pensá-la e escrevê-la. Um deles configurou-se como o desafio de trabalhar na mesma pesquisa com sujeitos que aprendem e produzem sentido em escolas da compreensão que expressam valores estéticos ligados à cultura erudita, elitista em suas formas de legitimação, e, ao mesmo tempo, acolher na pesquisa sujeitos que tem-se desenvolvido em escolas da

compreensão que expressam fortemente valores da cultura de massa, que permeiam a constituição de uma das escolas da compreensão escolhida. Como exemplo, destaca-se o fato de que trabalhamos com um músico, oboísta, ligado, portanto, em sua escola da compreensão, aos valores da cultura erudita representados pela música erudita e pelo lugar do oboé na história musical.

Por sua vez, a escola da compreensão ligada ao cinema e a escolha do participante de pesquisa se deu em um espaço educativo de uma organização não-governamental que desenvolve proposta inclusiva ligada à *sétima arte*. O cinema como expressão artística e cultural possui, em grande medida, uma forte ligação com a *indústria cultural* (ADORNO, 1947/2000) e Habermas (1985/2000), o que o afasta, em algumas vezes, dos valores da considerada “alta cultura”, por promover, por meio da lógica capitalista, o processo de massificação.

Os exemplos apresentados acima buscam dar visibilidade ao processo de construção da pesquisa que se centra na emergência do sujeito que aprende nesses contextos específicos. Nos dois casos exemplificados acima, emergiram possibilidades dialógicas capazes de gerar inteligibilidade sobre a emergência do sujeito que aprende com produção subjetiva em contextos ligados à arte.

Edgar Morin (2008a, p.179) trata a questão da emergência como a quarta avenida da complexidade que diz respeito à organização misteriosa entre a ordem, a desordem e a organização.

As discussões sobre educação e subjetividade são relativamente recentes; durante muito tempo, as pesquisas em educação estiveram orientadas para uma tendência objetivo-analítica, mais direcionada para o estudo de funções pontuais do que para a construção de modelos teóricos que permitam apreender em toda a sua complexidade os processos de subjetivação implicados nos processos educativos. (GONZÁLEZ REY, 1999b, 2001).

Ao pensarmos os cenários educativos atuais como sistemas vivos, precisaremos considerar os parâmetros nele envolvidos, tais como: ambiente, conectividade, interatividade, auto-organização, complexidade, autonomia, dentre outros [...] (MORAES, 2004). Aportes teóricos de Humberto Maturada foram importantes para a construção teórica desta pesquisa, considerando que esse autor percebe o viver

biológico dos humanos como uma coordenação de coordenações consensuais que opera transformações estruturais contingentes com uma história no conviver. Desse modo, aponta para um diálogo entre a teoria do pensamento complexo e a ecologia humana, que é uma das vertentes que o estudo buscou focar. Maturana (2002) afirma que o educar ocorre, portanto, em todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que pessoas aprendem a viver de maneira contingente com uma história no conviver da comunidade em que vivem. Para ele, a educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores por sua vez, confirmam em seu viver o mundo que viveram em seu educar. O educar nas escolas da compreensão e as transformações estruturais contingentes desse educar na convivência dos sujeitos que aprendem nesses contextos educativos inspirou o convite para a reflexão a partir da Teoria da Subjetividade de González Rey, que foi o referencial teórico de base deste estudo e que acolheu as contribuições da Teoria da Complexidade de Edgar Morin e a aguda reflexão de Boaventura de Sousa Santos em sua proposta da Ecologia dos Saberes.

Este estudo evidenciou a contribuição da subjetividade e da educação para um campo de pesquisa em expansão na atualidade. A pesquisa possibilitou a compreensão da emergência do sujeito em uma perspectiva cultural e histórica da subjetividade que implicou em considerar que os processos de emergência do sujeito não são uma sequência de positivities, que o sujeito emerge pela dor, pela tristeza, pela frustração, pela alternativa que, momentaneamente, não lhe dá alegria, mas lhe abre um caminho de possibilidades, pelo conflito. Pois, na vida humana, se cresce na dor, no sofrimento, na tensão, no diálogo, no desafio, na contradição, naquilo que não se conseguiu. A complexidade passa pelos desdobramentos simultâneos. Muitos desses desdobramentos parecem caóticos, para o momento em que acontecem, mas são pontos de crescimento; desse modo, o crescimento não é uma sequência de positivities, são produções de emergência que saem de verdadeiros vulcões existenciais. (González Rey, 2011).

Diversos estudos têm sido empreendidos sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey evidenciando a relação entre educação e subjetividade; alguns deles são: o estudo do sentido subjetivo dos transtornos da comunicação (MADEIRA-COELHO, 2004), o estudo sobre o sentido subjetivo do aprender (BEZERRA, 2004), o estudo sobre o sentido subjetivo do abandono e a institucionalização de crianças (ORIONTE, 2004), o estudo sobre o sentido subjetivo da criatividade do professor em pedagogia de projetos (MOURÃO, 2005), o estudo sobre o sentido subjetivo da dança (AVILA, 2005), o estudo sobre a subjetividade social da escola inclusiva (PARRAS-ALBUQUERQUE, 2005), o estudo sobre o sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos (AMARAL, 2006), o estudo sobre a criatividade infantil nas atividades de contar histórias em uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade (MOZZER, 2008), o estudo sobre o movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar (ROSSATO, 2009), o estudo sobre os processos subjetivos envolvidos em um curso online sobre biocibernética bucal (TELES, 2010), o estudo sobre a constituição do sujeito coordenador pedagógico (MUNDIM, 2010), o estudo sobre a constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade (AMARAL, 2011).

As pesquisas ligadas à subjetividade de artistas em seus contextos formativos específicos, dentro da Teoria da Subjetividade de González Rey, têm surgido com relativa frequência nas investigações de pesquisadores em psicologia, educação e áreas afins; são eles: o estudo sobre a criatividade de dançarinos em uma perspectiva histórico-cultural (MARTINELLI, 2005), o estudo sobre o sentido subjetivo da dança (AVILA, 2005), o estudo sobre as configurações subjetivas de músicos (MARQUES, 2010), o estudo sobre as emoções e o ensino da música (SOUZA, 2011). Tais pesquisas apontam para a necessidade de investigação dos processos de subjetivação de sujeitos que aprendem, ensinam e vivenciam intensamente a arte, demonstrando uma riqueza singular nos processos de produção de sentido e geração de alternativas.

Nesse intuito, o objetivo central da tese foi compreender o processo de emergência do sujeito considerando o aprender com produção subjetiva nas escolas da

compreensão ligadas à música e ao cinema, tendo em vista aspectos que convergem na relevância da escola da compreensão para o desenvolvimento do sujeito.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos um quadro sobre as produções científicas nacionais sobre o estudo da subjetividade e a música e sobre o estudo da subjetividade e o cinema. Nesse capítulo, buscamos mapear as produções científicas que se relacionam de algum modo com o nosso estudo. Em seguida, apresentamos uma breve análise crítica dos estudos analisados. O segundo capítulo de nosso estudo destina-se a apresentar as bases teóricas de nossa pesquisa assentadas na Teoria da Subjetividade em um enfoque cultural e histórico (GONZÁLEZ REY, 1997; 1999; 2005; 2007; 2011; 2012). Ainda no segundo capítulo, apresentamos uma reflexão sobre arte, corporeidade e subjetividade, onde buscamos articular as reflexões de Arendt (1958/2010), Habermas (2000) e outros teóricos sobre o papel da arte na sociedade tecnicista e mecanizada em que vivemos, diante da perspectiva da arte como uma escola da compreensão humana. Em seguida, acolhemos as contribuições de Merleau-Ponty (1945/1999; 2002) e Thomas Csordas (2008) sobre a corporeidade, buscando um entrelaçamento com a Teoria da Subjetividade, que serve de base para reflexões em nossa tese. No terceiro capítulo de nossa tese, desenhamos o itinerário epistemológico e metodológico de nosso estudo, que se apoia na Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2002; 2003; 2005; 2007). O quarto capítulo deste estudo apresenta a construção dos estudos de caso. No quinto capítulo, são apresentadas as conclusões emergentes da construção dos casos estudados.

REVISÃO DA LITERATURA

1.1 O diálogo entre subjetividade e as escolas da compreensão pesquisadas – a música e o cinema

A variedade de pesquisas sobre subjetividade e música, e subjetividade e cinema, apontam para diferentes perspectivas teóricas relacionadas às ciências humanas que têm promovido investigações interessantes sobre essa realidade. Encontramos, em nossa busca de mapear as mais recentes produções ligadas ao tema, trabalhos ligados à psicologia, à sociologia, à educação, à linguística, à comunicação social e às artes de um modo geral. Embora a intenção compreensiva de nosso trabalho esteja orientada por uma perspectiva cultural e histórica da subjetividade, consideramos interessante expor e discutir o resultado de nossa busca, que traz como aportes dominantes outras abordagens teóricas sobre a subjetividade, que, por sua vez, não raro é adjetivada como atributo, e também apresentar as mais recentes produções ligadas ao tema sob a perspectiva da subjetividade em um enfoque cultural e histórico.

Em nossa busca nos principais bancos de teses e dissertações nacionais, utilizamos os bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no intuito de analisar os trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* das instituições brasileiras.

1.2 As pesquisas sobre música e subjetividade

Costa (2000), em sua dissertação, identificou nas memórias musicais de cantores, compositores e músicos brasileiros elementos de mediações subjetivas que se articulam com o gosto veiculado pelos meios de comunicação de massa. O material que compôs originalmente a pesquisa constituiu-se dos depoimentos de artistas ao Programa *Memória musical* da Rádio Nacional FM - Brasília. Os elementos de mediações subjetivas apresentados pelo autor em seu estudo referiram-se, sobretudo, a elementos ligados à história pessoal dos entrevistados que seriam responsáveis pela formação do gosto musical fomentado pelos veículos de comunicação de massa. A

memória musical nesse estudo foi compreendida como uma narração afetiva das recordações das experiências e dos sentidos sobre música e situações que marcaram a vida das pessoas. Nessa perspectiva, a memória musical dos artistas permitiu observar a interação de experiências e sensibilidade musical, a incorporação de valores estéticos e de conhecimentos artísticos.

O *corpus* de análise que Costa (2000) utilizou no estudo foi composto por cinquenta entrevistas de cantores, compositores e músicos. O autor aspirou a conhecer as mediações subjetivas que, segundo ele, operam em todas as pessoas: emoções, sentimentos e concepções humanas dos artistas pesquisados. Para esse fim, utilizou um *Memorial da Música Popular Brasileira* no século XX que foi composto pelo núcleo de músicas mais citadas pelos artistas pesquisados. A partir do *Memorial da Música*, o autor do estudo verificou a coincidência do gosto e consenso quanto à importância de alguns cantores e compositores. O autor não apresentou ao longo do estudo um conceito claro do que seriam “mediações subjetivas”, e a condição de sujeito não foi explorada em nenhum momento no estudo; o sujeito, nesse estudo, foi entendido como sinônimo de pessoa, indivíduo, em uma perspectiva kantiana. O ponto forte da dissertação foi a crítica estabelecida pelo autor em relação à monumentalização e à nostalgia quanto à música popular brasileira. O estudo apresentou como referencial teórico a Teoria da Ação Comunicativa (Jürgen Habermas) e a Teoria da Prática de Pierre Bourdieu (1989). Percebemos, nesse estudo, um forte viés positivista expresso na intenção de buscar regularidades nas músicas mais citadas pelos artistas que compuseram a amostra estudada pelo autor. Não houve um interesse relevante na singularidade das escolhas das músicas e tampouco no papel do sujeito nesse processo.

Braga (2005), em sua dissertação de mestrado, estudou a interação entre os aspectos técnicos musicais e emocionais no contexto escolar musical. De acordo com a autora, os resultados da pesquisa sugerem que o aluno de canto conduz o seu próprio desenvolvimento e favorece a sua aprendizagem, ou seja, apontou nesse item, embora tenha utilizado outros termos, a implicação do sujeito em seu processo de aprendizagem. A autora conduziu a sua pesquisa de acordo com os princípios da Epistemologia Qualitativa de González Rey. A autora chegou à conclusão de que,

embora os aspectos musicais possuam uma forte parcela nos contextos de ensino e aprendizagem, existe espaço para emoções e acordos intersubjetivos. A autora citou em trechos de seu trabalho algumas categorias centrais da Teoria da Subjetividade de González Rey, quais sejam: o sentido subjetivo e o sujeito; no entanto, no desenvolvimento da pesquisa, não ficou clara a articulação complexa da Teoria da Subjetividade em uma perspectiva cultural e histórica, não havendo aprofundamentos teóricos nessa perspectiva.

Pederiva (2005), em sua dissertação de mestrado, abordou as concepções de professores sobre o corpo físico nos aspectos emocionais e mentais e a atividade musical de seus alunos no contexto escolar. Os resultados do estudo apontaram para o fato de que a aprendizagem do aluno de instrumento sujeita-se à experiência prática do professor e que, nesse sentido, pode dar início a adoecimentos discentes desde o início da formação. A subjetividade é apresentada nesse estudo como “unidade existencial”, como “subjetividade encarnada, como ser espiritual e corpóreo” (pag.18).

Pederiva (2009), em sua tese de doutorado, analisou a musicalidade em uma perspectiva histórico-cultural, buscando compreender sua gênese, estrutura e função em momentos históricos diferenciados. Segundo a autora, em relação à arte, na experiência musical, criam-se condições de possibilidade para o surgimento de um novo tipo de consciência na atividade psicológica do homem, que é a consciência da particularidade. A autora apontou em seu estudo alguns fundamentos que, segundo ela, são condição à convivência e à emancipação que poderiam subverter o quadro existente no contexto escolarizado da atividade musical, que são a igualdade, a vontade, a liberdade, a ética, a imaginação e a criação. De acordo com Pederiva (2009), a atividade musical carrega várias possibilidades distintas de manifestação da musicalidade e há ainda muito trabalho investigativo a ser feito nesse campo; nesse estudo não encontramos referências explícitas ao conceito de subjetividade.

Domingues e Freire (2006) destacam, em seu artigo *Formação de oboístas profissionais no Estado de São Paulo*, as trajetórias pessoais dos oboístas brasileiros de grande destaque nacional e internacional e identificam os elementos comuns na formação de instrumentistas de qualidade. Os autores destacam que a formação oboística desses instrumentistas foi feita com professores, na sua maioria, advindos do

Estado de São Paulo, e caracterizaram, conforme a influência desses docentes, três períodos distintos: o primeiro se caracteriza pelo envolvimento afetivo, em que o professor, que na maioria das vezes era autodidata, possuía uma relação mais poética com a música e com o oboé; essa relação, segundo os autores, gerou nesses instrumentistas o desejo pelo estudo do instrumento. No segundo período, os oboístas buscaram uma formação mais específica e direcionada para a construção de um alicerce forte para o desenvolvimento de uma sólida técnica instrumental. O terceiro período é descrito pelos autores do artigo como um período de amadurecimento musical, no qual o músico começa a influenciar e interferir no meio musical em que está inserido.

Em relação aos aspectos ligados à formação geral dos oboístas pesquisados, os autores destacaram: a) a mentalidade de um músico, os valores em que acredita, a forma como ele se relaciona reflete nitidamente no seu tocar; b) uma formação musical que contempla os diversos componentes que constituem a música com o estudo de harmonia, contraponto, análise musical e que todas as formas de conhecimentos musicais e extra-musicais favorecem a formação do músico, por lhe possibilitar uma visão mais completa do todo musical; c) a oportunidade do músico ter contato com ideias de diferentes professores, fazendo com que o músico reflita, consolide, aumente e construa sua bagagem musical; d) a riqueza musical da cultura brasileira como um diferencial importante na maneira de tocar oboé, demarcando uma expressividade cultural própria.

O estudo de Francis (2007) buscou revelar um retrato de uma reconhecida musicista, a partir de suas relações com os seus alunos, amigos e público. Esse estudo contou com entrevistas com os principais alunos e ex-alunos. A pesquisa utilizou o campo teórico da sociologia para a fundamentação teórica e metodológica do trabalho, em uma perspectiva de análise da interação que ocorre nos microcontextos ou campos, na terminologia de Bourdieu, ou seja, predominou a visão teórica da sociologia por meio da compreensão dos processos de interação nos campos da representação do cotidiano; nas palavras do autor, “nas suas pequenas coisas e do resultado do processo social de cada aspecto das atividades e organizações do mundo das artes”. Nesse estudo, os conceitos de Bourdieu foram utilizados como ferramenta para a

análise das complexas teias de relações simbólicas detectadas como recorrentes na pesquisa. Desse modo, os conceitos-chave utilizados para o estudo foram o “espaço social”, “*habitus*”, os “campos”, os tipos de “capital” (econômico, cultural, simbólico e social).

No estudo em análise, a narração do sujeito de pesquisa foi entendida, de acordo com o autor, de maneira fenomenológica, dentro da subjetividade, em detrimento de princípios, teorias ou valores preestabelecidos. A metodologia utilizada para o estudo teve como base a proposta de Bourdieu (1968) em que o autor do estudo aspira estar atento à distinção entre os níveis das representações e das relações objetivas. Segundo o autor, embora a pesquisa tenha-se centrado em um só personagem, evidenciou a necessidade de realizar novas investigações sobre a formação do campo da música erudita, no seu sentido amplo. Nesse estudo, a subjetividade foi compreendida como individualidade, muito relacionada com o conceito de identidade. O autor do estudo utilizou a noção de sujeito social como uma aproximação com a noção de ator social de Pierre Bourdieu. Percebemos, nesse estudo, uma predominância dos aspectos discursivos.

Marques (2010), em seu estudo de doutorado sobre a subjetividade de músicos em seu universo musical, conduziu sua pesquisa por uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade aportada em González Rey e no *Tratado sociológico* de Peter Bergman e Thomas Luckmann. Em sua tese de doutorado, Marques (2010) elabora a categoria “Eu Músico”, que, de acordo com a autora do estudo, trata-se de uma categoria final, não universalizante, que engloba as diferentes maneiras de ser músico no universo musical, ou seja, nas palavras da autora (pag. 196),

categoria que combate a ilusão de ser a música a única motivadora e centralizadora de todas as questões musicais. Uma categoria que concilia o social dentro da perspectiva da singularidade, que é o ser músico.

Na opinião de Marques (2011), o ser-músico ultrapassa, em sua relação individual e social com o universo musical, o ser-músico-profissional e extrapola os aspectos relacionados ao instrumento, às habilidades motoras, às especificidades

neurológicas. A autora, dentre outros resultados, concluiu que a conscientização e a disposição do ser-músico é uma categoria mais abrangente do que ser músico profissional, e que a sinalização da subjetividade como valor social que insere o sentido subjetivo é um dos fatores determinantes nas práticas e relações humanas.

Souza (2011) em seu estudo de mestrado buscou investigar como os professores de música percebem e articulam as emoções em sala de aula na processualidade do ensino da música. A pesquisa de Souza (2011) versou sobre os significados e as representações do que é ser professor de música e seus possíveis sentidos subjetivos. Apresentou também conceituações dos professores pesquisados sobre as emoções. O trabalho de Souza (2011) considerou também as emoções na sala de aula da música e a prática docente. A pesquisa ancorou-se na Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey e sua metodologia fundamentou-se na Epistemologia Qualitativa do mesmo autor. Participaram do estudo de Souza (2011) três professores de uma escola de música da rede pública do Distrito Federal. A pesquisa de Souza (2011) apontou que os professores pesquisados consideram as emoções na sala de aula de música, contudo, estas estão mais associadas com a condição do outro no processo de comunicação em sala de aula e não ao aspecto técnico e pedagógico do ensino da música. As reflexões de Souza (2011) apontam para a direção de que o trabalho pedagógico musical quando alicerçado não apenas pelos pilares teóricos, metodológicos e técnicos, mas também pela consideração das emoções como parte estruturante da atividade docente, cooperará para uma compreensão de que o sujeito da aprendizagem musical caminha, em seu processo de construção do conhecimento, de maneira única, singular e recursiva e, portanto, os aspectos técnicos não são linearmente aprendidos pelos alunos.

1.3 As pesquisas sobre cinema e subjetividade

O estudo de mestrado de Brugnaro (2005) enfocou a obra do documentarista, fotógrafo e cineasta Johan Van Der Keuken, sobretudo o filme *Férias Prolongadas*, que trata, segundo a autora, da sensibilidade humana diante da morte e do morrer. Brugnaro procurou compreender nesse estudo o processo de criação artística e

reflexiva de Johan Van Der Keuken, cineasta e protagonista do seu próprio filme, por meio de um estudo dos elementos visuais e sonoros que produzem sentido no filme *Férias Prolongadas*. O filme analisado pela pesquisadora no estudo retrata os últimos dias de vida do cineasta e fotógrafo Johan Van Der Keuken.

A autora se dedicou a uma reflexão sobre a relação entre imagem e som por meio de uma análise estrutural do documentário, elencando como substrato a teoria da reflexividade, tentando uma leitura da subjetividade do realizador, segundo ela, implícita nas representações particulares dos registros de suas viagens por diversos países, empenhado em seu processo de cura.

Brugnaro (2005) apresentou como material para o seu estudo as indagações e as representações de Von Der Keuken que lhe deram suporte acerca de seu processo de adoecimento e iminente morte, que serviu de motivação para a criação do documentário *Férias Prolongadas*.

No estudo de Brugnaro (2005), a subjetividade é assumida como sinônimo de reflexividade ligada à sensibilidade humana. Em sua dissertação a autora acolhe a noção de Novas Subjetividades defendida por Michel Renov (1988) como modos de subjetividade que compõem nas várias modalidades da prática autobiográfica, que se traduz como uma prática de discursos autobiográficos em que a câmera é o dispositivo que é capaz de criar um reservatório de observação humana da maneira mais simples possível, ao possibilitar a auto-inscrição do autor no documentário que representa as identidades caracterizando as chamadas novas subjetividades, embasadas em um trabalho de memória pessoal e também popular, no instante em que tratam de imagens privadas e públicas.

Daniel (2009), em sua tese de doutorado, investigou a possibilidade de se produzir documentários (cinema ou vídeo) perfeitamente fiéis e objetivos em relação à realidade que eles pretendem representar. Apresentou como foco principal de sua tese a vida selvagem, que tem características marcantes e específicas que diferenciam esse tema dos demais temas de documentários. A linha de argumentação da tese teve por base de sustentação teórica e prática quatro elementos: a) os resultados de uma pesquisa de campo realizada com o objetivo de compreender o comportamento de uma ave amazônica em seu habitat natural; b) uma reflexão sobre a epistemologia em geral,

com ênfase na questão da possibilidade de haver objetividade no conhecimento; c) uma reflexão sobre a possibilidade de haver objetividade nas imagens registradas através dos dispositivos técnicos criados para esse fim; d) uma análise do próprio documentário. O fio condutor da tese de Daniel (2009) defende a existência de uma “matriz do pensamento” criada e sedimentada no decurso da história ocidental, que faz crer que a objetividade pura é possível e desejável, e que o conhecimento legítimo e aceitável é somente aquele que é independente da subjetividade do indivíduo que a produz. Demonstrou, em seu estudo, como essa matriz é insustentável, sobretudo em relação aos documentários audiovisuais, onde a objetividade e a verdade tornaram-se aspirações inadequadas.

Freitas (2010), em sua dissertação de mestrado, fez uma análise do cinema contemporâneo a partir do universo dos filmes feitos com telefone celular, especificamente de documentários. Partindo das características mais específicas do dispositivo desses filmes, que são a conectividade, a portabilidade e a mobilidade, analisou os filmes participantes do festival Pocket Films e, por fim, traçou a relação dos filmes feitos com celular com a construção do processo de subjetividade no cinema. Baseando-se em Deleuze (1992), a autora concluiu, em seu estudo, que a produção de processos de subjetivação nos filmes de bolso é constituinte de uma nova prática política, por um fazer político que passa pela criação, pelo microcosmo e pelo cotidiano.

Nesse estudo, o interesse de Freitas (2010) concentrou-se em pensar a produção das imagens contemporâneas. De acordo com a autora, com Gilles Deleuze e Serge Daney, cada um em seu tempo, foram importantes para pensar as características das imagens atuais: imagens maneiristas e deslizantes. Um dos pontos fortes do estudo foi justamente a análise dos filmes que, de acordo com a autora, trazem a construção dos processos de subjetivação; filmes que, de alguma forma, atendem ao que Michel Foucault denominou de escrita de si. Tais filmes foram agrupados no estudo em análise em dois blocos: os autorretratos e os filmes-mensagens.

Freitas (2010), citando Deleuze, afirma que esse autor acredita que as novas imagens propostas pelos filmes feitos por celular ganham força e autonomia por estarem a serviço de uma poderosa vontade de arte.

Vasconcelos (2010), em sua dissertação de mestrado, analisou o diálogo artístico-criativo entre o diretor e o ator como fundamento primordial no bom resultado de uma boa atuação na cena cinematográfica, e evidenciou a incorporação de um novo profissional que surgiu na primeira década do século XXI e que veio participar desse diálogo, o preparador de atores. O estudo analisou o trabalho desses profissionais em dois longas-metragens brasileiros: *Bicho de Sete Cabeças* (2000) de Laís Bodanzky e *O Céu de Suely* (2006) de Karim Aïnouz. As conclusões da pesquisa apontaram para diferentes posicionamentos em relação à presença do preparador de atores, ou seja, não existe nenhuma visão comum em relação à inserção do preparador de atores no cinema nacional contemporâneo. Alguns participantes da pesquisa o enxergam como um intruso, outros como um colaborador e outros com uma curiosidade pelo ainda desconhecido. A pesquisadora concluiu que o relacionamento artístico-criativo entre os diferentes profissionais (ator, diretor e preparador de atores) não segue regras ou dogmas formulados, podendo variar de acordo com as conjecturas ou circunstâncias de cada ocasião.

Peixoto (2010) remontou o percurso histórico do conceito de autoria cinematográfica a partir da noção de circuito autoral estabelecido entre diretor e receptor, tendo como eixo central a obra audiovisual. O autor aprofundou-se nas múltiplas leituras e adaptações que o conceito sofreu na história do cinema. A pesquisa de abordagem reflexiva e exploratória investigou as estruturas proposicionais de *mise-en-scène* que atravessam todos os processos do filme na tentativa de transpor um pensamento para as telas e refletir sobre a multiplicidade do pensar, fazer e experienciar o cinema. O autor concluiu que a autoria da obra cinematográfica é múltipla, e cabe ao cineasta orquestrar os talentos individuais e convergir todos os olhares para o mesmo ponto: a ideia central, uma perspectiva, uma visão de mundo e das coisas. Nesse contexto, a autoria deixa de designar a criação legítima e passa a ser compreendida também como tradução, leitura, interpretação e transmutação.

Mendonza (2006), em sua dissertação de mestrado, propôs uma reflexão sobre a relação intersemiótica entre poesia e cinema, partindo de uma análise sob a perspectiva estética do filme *Sonhos* (1990 - Japão) do diretor Akira Kurosawa. A pesquisa teve como pressuposto básico refletir sobre a presença de elementos poéticos

na construção de uma narrativa cinematográfica, concomitantemente, em sua composição estética e de linguagem.

O autor investigou em seu trabalho os conceitos de: imagem, poética, montagem, tempo e espaço no cinema, o *haikai* e o cinema, a interatividade artística na constituição do poético no cinema em *Sonhos*. Para esse fim, Mendonza (2006) voltou-se, em um capítulo de sua dissertação, para a interpretação da cultura japonesa como dimensão simbólica do processo de interlocução possível entre o cinema e a linguagem poética.

A compreensão do autor do estudo em relação ao cinema de Kurosawa é de que o processo de interação com a linguagem poética em seus filmes pode ser percebido pelo tratamento estético dado as narrativas, mas também, principalmente, pela inevitável relação com outras artes, em especial a pintura e a música, o teatro e a literatura.

Mendonza (2006) apontou, em suas conclusões, a indissociável relação entre a obra do diretor japonês e suas inquietações políticas e existenciais.

Moelmann (2007), em seu estudo de mestrado, buscou, a partir da qualidade onírica da imagem cinematográfica, em dois filmes, *Casa de Areia e Névoa* e *Os Excêntricos Tenenbaums*, resgatar imagens visíveis de família que compõem o próprio álbum familiar da autora, de uma maneira, segundo ela, não visível e sim sonhada. A autora apontou que a música e a música no cinema são a base de sua dissertação, um dispositivo que não aparece, fica invisível, mas que constrói o seu texto.

Barcelos (2010), em sua dissertação de mestrado, propõe uma reflexão sobre a experiência com a linguagem audiovisual como parte da formação docente de estudantes de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília. A autora demarcou o seu estudo em dois grandes encontros: o primeiro tem a presença da personagem Noeli do filme *Esta não é a sua vida*, roteiro de Jorge Furtado. O segundo encontro diz respeito ao filme *Pierre*, produzido pelos estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília matriculados na Oficina de Audiovisual.

Em seu estudo, Barcelos (2010) teceu reflexões sobre o cinema como indústria que produz filmes como produto destinado a um mercado de consumidor, ao mesmo tempo em que outorga, pelas leis de mercado, a definição do que os espectadores

devem assistir. Simultaneamente, a autora do estudo levantou questionamentos sobre os filmes que, fora do esquema industrial, ficam na fase de produção sem oportunidade de serem vistos nas salas de cinema, e destacou o trabalho de cineastas que almejam ultrapassar os modelos comerciais da produção cinematográfica ao buscar a liberdade do narrador para além dos formatos de garantia do sucesso de público e de venda, ao explorarem diversos aspectos que lhe outorgam um legítimo processo de autoria, e uma dimensão crítica ou sensível.

Barcelos (2010) apontou a permanente tensão entre a indústria cinematográfica, que objetiva o lucro advindo dos filmes e seus produtos agregados, e a arte do cinema como estética do filme, das narrativas, das diversas formas de expressão de ideias e sonhos. As discussões tecidas na dissertação de Barcelos (2010) encontraram apoio teórico nas reflexões de Walter Benjamin, que reflete sobre as mazelas da indústria cultural, que produz bens culturais em escala comercial e propõe, frente a esse estado de coisas, uma relação com o cinema como narrativa que permita analisar três aspectos que possuem significados distintos e que, ao mesmo tempo, complementam-se: contexto, sentido, local da memória; abarcando o que ele denominou como o conceito de experiência.

De acordo com a autora, a interpretação do termo “sentido”, em perspectiva benjaminiana, está associada à capacidade narrativa dos filmes, à forma como o expectador, pela experiência do cinema, transforma-se em narrador e como o aprendizado com os filmes gera potenciais sentidos e impactos nas possibilidades dos indivíduos de contar novas histórias fílmicas.

Em seu estudo, a autora elegeu o cinema como o local de memória, o contexto como a relação diegética-espacial da experiência fílmica, e a análise do sentido como uma possível narrativa por meio da educação da sensibilidade.

Como dito anteriormente, Pierre é o nome da história criada pelos estudantes da oficina de audiovisual, o roteiro da obra, de acordo com Barcelos (2010), trata da adaptação de um professor após um acidente de carro.

A autora do estudo buscou estabelecer conexões entre educação, cinema e formação docente por meio do processo dialógico da experimentação da linguagem cinematográfica na construção coletiva do filme.

1.4 Breve análise crítica dos estudos revisados

As pesquisas revisadas em relação a subjetividade e a música, e subjetividade e cinema, nem sempre demonstram uma relação direta com o tema da subjetividade. Alguns trabalhos mencionam a subjetividade como um adjetivo, esvaziando o seu valor como categoria teórica. Outras pesquisas aproximam-se transversalmente das discussões ligadas à subjetividade, promovendo uma articulação com outras temáticas interessantes.

Grande parte das pesquisas estudadas sobre subjetividade e música e subjetividade e cinema apresentam uma compreensão da subjetividade congruente ao modo como o conceito se fixou no imaginário da filosofia. Concomitantemente, destaca-se a ênfase exagerada em relação aos processos discursivos, que são tidos, na maioria das perspectivas adotadas, como representantes legítimos do universo dos fenômenos psíquicos que representam a expressão da subjetividade.

Aparece, em algumas pesquisas estudadas, um entendimento de subjetividade relacionado a noções de interioridade e/ou de transcendência.

A maioria das pesquisas analisadas sobre a temática da subjetividade e música e subjetividade e cinema apresenta imprecisão conceitual em relação à categoria sujeito. O termo “sujeito”, na maioria dos estudos, é visto como sinônimo de “pessoa” ou “indivíduo”; em outros casos, é tido como o sujeito do discurso.

Em uma perspectiva cultural e histórica da subjetividade, González Rey (2005; 2007; 2011) assevera que o sujeito é uma categoria inseparável da pesquisa e da construção teórica ligada ao tema da subjetividade, não é uma categoria estática ou universal da pessoa. Desse modo, passa a ser uma categoria central do estudo da subjetividade.

Para González Rey (2007, p.146), o *ser sujeito* implica um posicionamento crítico, a tomada de decisões no curso de uma atividade, a defesa de um ponto de vista e assumir o seu lugar no curso dessa atividade.

Outra imprecisão conceitual que alguns estudos analisados apresentam diz respeito a aspectos epistemológicos e metodológicos da pesquisa que visam a produzir conhecimento sobre a subjetividade e utilizam referentes metodológicos e

epistemológicos que se distanciam da perspectiva complexa da subjetividade. No estudo de Costa (2000) sobre a memória musical de artistas consagrados; o material utilizado foi o Programa *Memória musical* da Rádio Nacional FM, em que as memórias musicais dos entrevistados apareceram repletas de elementos simbólicos e emocionais que não foram aproveitados em uma perspectiva dialógica; ao contrário, o autor montou, a partir das memórias individuais, o Memorial da Música Brasileira no século XX a partir de uma busca das regularidades encontradas, coincidências de gosto e consenso de alguns compositores, redundando em uma perspectiva quantificadora e reificadora no sentido de apresentar 55 músicas e 74 artistas que foram considerados mais marcantes na memória musical dos pesquisados. O Memorial montado pelo autor do estudo serviu de escopo para uma dura crítica tecida pelo autor a respeito do que ele chama de “monumentalização e de nostalgia quanto à MPB”. Percebemos nesse ponto uma resistência do autor em considerar a singularidade do estudado e uma forte tendência à estandardização, à medição e à comparação.

Desse modo, os sentidos gerados por cada um dos artistas pesquisados em cada uma das músicas escolhidas e as complexas relações tecidas no engendramento dos elementos simbólicos e emocionais, colhidas por meio dos depoimentos dos artistas que fizeram parte dos arquivos do Programa *Memória musical* da Rádio Nacional FM, e que fizeram parte do estudo do autor, não foram aproveitados em sua riqueza de uma maneira complexa.

O autor poderia ter construído um processo construtivo interpretativo mais rico. Dessa feita, o caráter ontológico da subjetividade foi desconsiderado, o que redundou no esvaziamento de sentido da proposta.

As pesquisas produzidas segundo a perspectiva cultural e histórica da subjetividade começam a ganhar força nesse cenário e representam uma possibilidade profícua de discussão e avanço teórico em relação à interface temática *subjetividade e arte*. Tais pesquisas trazem a especificação de um posicionamento epistemológico em relação ao estudo da subjetividade, em sua definição ontológica, como sistema de produção e de organização de sentidos subjetivos, que, conforme González Rey (2005), a partir dessa definição ontológica, apresenta-se como alternativa a

representações mais tradicionais que têm hegemonizado a construção do pensamento psicológico.

De acordo com a definição proposta por González Rey (2005), a subjetividade, em uma perspectiva cultural e histórica, seria um sistema não fundado sobre invariantes universais que teria como unidade central as configurações de sentido que integram o atual e o histórico em cada momento da vida do sujeito nas diversas áreas de sua vida. Desse modo, as configurações subjetivas seriam as responsáveis pela organização da subjetividade como sistema.

Nessa perspectiva de estudo, comparece a força dos fundamentos da Epistemologia Qualitativa empregada para o estudo da subjetividade em um enfoque cultural e histórico, conforme postulado por González Rey.

O enfoque histórico-cultural, que teve sua origem na psicologia soviética, mantém um forte compromisso ontológico no sentido de compreender a psique como produção histórico-cultural, rompendo assim com toda definição transcendental ou universal da psique humana, e afirmando um novo tipo de qualidade da psique, sensível a múltiplas formas de registros socioculturais. Esse outro nível é definido como subjetividade. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 33)

Percebemos, em parte significativa das pesquisas elencadas, a falta de congruência com o referencial da subjetividade e os aportes epistemológicos e metodológicos utilizados. Essa dificuldade, de acordo com González Rey (2011, p. 47), é bastante geral nas ciências sociais, em especial na definição de seus conceitos centrais e de suas relações com a filosofia, e evidencia-se com força nas definições atualmente dominantes sobre a pesquisa qualitativa nas diferentes ciências sociais.

Tais aspectos reforçam a apropriação superficial do termo “subjetividade” em parte significativa das pesquisas que apresentamos. Em algumas pesquisas, encontramos uma aproximação com marcos teóricos da hermenêutica, da fenomenologia; em outras, as práticas discursivas são tidas como expressão literal da subjetividade.

Em algumas pesquisas, fica patente a ausência de definição ontológica da subjetividade, o que se reflete na utilização de recursos metodológicos que respondem

epistemologicamente a outras perspectivas que não reconhecem a complexidade do estudado.

É interessante notar a originalidade de algumas pesquisas estudadas, em que a criatividade e a ousadia do pesquisador tornaram-se evidentes ao construir propostas inovadoras, em que o mito da neutralidade do pesquisador desapareceu. Destacamos, nesse contexto, algumas pesquisas ligadas a subjetividade e cinema em que o processo de construção do conhecimento da pesquisa foi enriquecido pela emergência de emoções e processos simbólicos do pesquisador que nutriram processos reflexivos que, por sua vez, se articularam a partir de propostas dialógicas com os sujeitos pesquisados e, em alguns casos, com as obras fílmicas analisadas, demonstrando a fecundidade do campo de estudo para as pesquisas ligadas à subjetividade em uma perspectiva cultural e histórica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O passo inicial para delinear os fundamentos teóricos desta pesquisa é apresentar a perspectiva cultural e histórica da subjetividade, assumida como referencial teórico basilar do estudo proposto, bem como as diversas categorias que fazem parte desse *corpus* teórico e a concepção de ser humano que se encontra na base dessa teoria.

Na segunda seção deste capítulo, apresentamos as reflexões sobre arte, corporeidade e subjetividade. Nessa seção, são discutidas as contribuições de Merleau-Ponty (1945/1999; 2002) para a compreensão da relação entre subjetividade e corporeidade. Destacamos nessa discussão os aportes teóricos de Csordas (2008), que apresenta o paradigma da corporeidade baseado na construção teórica de Merleau-Ponty sobre a corporeidade e na noção de *habitus* de Bourdieu.

Na terceira seção deste capítulo, apresentaremos, em linhas gerais, os fundamentos da teoria da complexidade e o pensamento de Edgar Morin, e a ideia de *escolas da compreensão* da qual partimos, acompanhada de uma breve reflexão teórica sobre as duas escolas da compreensão escolhidas para a construção deste trabalho: a música e o cinema.

E, finalizando este capítulo, serão apresentados os aportes teóricos de Boaventura de Sousa Santos sobre a Ecologia dos Saberes, que se articulam teoricamente ao objeto de estudo elencado na pesquisa.

2.1. A Teoria da Subjetividade em um enfoque cultural e histórico

Para o desenvolvimento do estudo da subjetividade do sujeito que aprende nas escolas da compreensão, assumimos a Teoria da Subjetividade (1999; 2003; 2004; 2005; 2007) de González Rey como referencial teórico basilar para a pesquisa, uma vez que essa teoria tenta dar visibilidade às formas complexas por meio das quais se expressa o psiquismo humano a partir de uma perspectiva histórico-cultural (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005). A Teoria da Subjetividade de González Rey constitui uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia, cuja gênese se encontra no pensamento dialético, expresso no enfoque histórico cultural do psiquismo humano,

fundamentalmente no pensamento germinal de seus fundadores, Vigotski e Rubinstein (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p.9)

A perspectiva cultural e histórica da subjetividade desenvolvida por González Rey fundamenta-se em Vigotski e compartilha ideias com outros autores soviéticos, dentre eles, Abulijanova, Bozhovich e Rubinstein, que, dentro de uma perspectiva histórico-cultural da psicologia, desenvolveram temas como personalidade, motivação e o vínculo entre o cognitivo e o afetivo (MOURÃO, 2004).

“A sociedade não só atua nos aspectos objetivos de sua organização, mas também nos aspectos subjetivos que integram e expressam de múltiplas formas, seus diferentes processos objetivos” (GONZÁLEZ REY, 2004, p.17). A abordagem histórico-cultural da Teoria da Subjetividade caracteriza e é caracterizada por três aspectos interdependentes que a singularizam: sua abordagem teórica aberta, sua condição historicamente constituída e o seu diálogo permanente com outras concepções ou referências teóricas (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005). As relações da subjetividade com outros planos da realidade apresentam-se nessa teoria por meio de categorias que expressam o caráter sistêmico, processual e dinâmico que as constitui.

O universo conceitual que compõe a Teoria da Subjetividade de González Rey e que responde à definição do que seja a subjetividade, nessa perspectiva teórica, e o seu processo de constituição, será exposto a seguir, com a conceituação de subjetividade, que será enriquecida com as categorias subjetividade social, subjetividade individual, sujeito, personalidade, sentido subjetivo e configuração subjetiva.

A **subjetividade** é definida por González Rey (2001, p. 09) como um macroconceito orientado à compreensão da psique como um sistema complexo, que, de forma simultânea, se apresenta como processo e organização.

A definição de subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural proposta por González Rey é a de “um sistema não fundado sobre invariantes universais que teria como unidade central as configurações de sentido que integram o atual e o histórico em cada momento de ação do sujeito nas diversas áreas de sua vida” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 35).

A percepção da subjetividade em seu caráter histórico e dialético levou González Rey à construção do conceito de **subjetividade social**, que apresenta a subjetividade como uma realidade que não diz respeito apenas ao indivíduo, mas que se expressa e se constitui também no social. A ideia de subjetividade social tem sido um dos conceitos centrais no desenvolvimento do posicionamento teórico do autor, que, em suas palavras, representa:

A organização subjetiva dos diversos espaços sociais, os quais formam um sistema configurado pela multiplicidade de produções que, em uma determinada sociedade, faz parte de maneira diferenciada e parcial dos distintos espaços sociais nela coexistentes. (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 146-147)

Desse modo, na proposta de investigar a emergência de sujeitos que aprendem nas escolas da compreensão, foi fundamental considerar a subjetividade social que constela esses espaços.

A **subjetividade individual** representa os processos e formas de organização dos indivíduos concretos. Nela está constituída a história única de cada um dos indivíduos, história essa que, dentro de uma cultura, se constitui em suas relações sociais, ou seja, a subjetividade individual se produz em espaços constituídos historicamente. Na subjetividade individual, existem dois elementos essenciais que se relacionam entre si, de forma dialética, no curso do seu desenvolvimento: o sujeito e a personalidade.

Segundo González Rey (2002, p. 32), “a categoria **sujeito** é indispensável para se compreender o caráter processual da subjetividade, pois ela representa o indivíduo ativo, concreto, comprometido de forma simultânea com sua história e com o momento de sua existência social”. O valor teórico atribuído à categoria sujeito permite transitar nos desafios teóricos que o tema da subjetividade nos impõe, quais sejam (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 144):

- O sujeito, em sua ação, é uma fonte permanente de processualidade, de implicação da pessoa no espaço social em que atua.

- O sujeito está sempre em atividade em seus diferentes espaços da relação social.
- O sujeito é a pessoa apta a implicar sua ação no compromisso tenso e contraditório de sua subjetividade individual e da subjetividade dominante.
- O sujeito emerge na ação que vai mais além das normas formais estabelecidas, na possibilidade de gerar espaços próprios de subjetivação que lhe permitam um desenvolvimento diferenciado nos espaços da subjetividade social.

De acordo com González Rey (2004b, p. 149), o “sujeito se exerce na legitimidade de seu pensamento, de sua reflexão e das decisões por ele tomadas. Por elas, ele entra na dinâmica complexa da vida social”. O indivíduo, em sua vida social, tem duas opções: subordinar-se às várias ordens que caracterizam a institucionalização dos espaços em que se desenvolve, ou gerar alternativas que lhe permitam opções singulares dentro de sua socialização nesses espaços. Desse modo, salienta González Rey (2004b, p.156):

O sujeito individual está inseparavelmente ligado ao curso dos processos sociais por sua subjetividade, mas, por sua vez dado o caráter singular dessa subjetividade, ele representa sempre uma opção de mudança através de sua ação particular, a que se pode marcar o início de novos processos de subjetivação em nível da subjetividade social, como mostrou de forma permanente a história da humanidade.

González Rey assevera que a “emergência do sujeito” em qualquer espaço social é um elemento constituinte desse espaço, um elemento gerador de novos sentidos subjetivos que são parte inseparável da produção subjetiva desse espaço. Segundo o autor, a pessoa, ao atuar como sujeito, expressa, em qualquer de seus atos concretos, uma subjetivação que implica sua subjetividade social, integração única que surge em forma de sentidos subjetivos singulares que se desdobram em trajetórias únicas em suas ações concretas. Por sua vez, a ação do sujeito individual pode ter uma repercussão na subjetividade social que vai além de sua intenção individual, passando a se constituir na subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 145).

Ser sujeito não é uma qualidade adquirida na vida, mas uma condição que se conquista de forma permanente no processo de ação e relações que acompanham um processo de subjetivação. A condição de sujeito está relacionada a capacidade de produção de novos sentidos subjetivos que permitam alternativas perante as experiências vividas” (GONZÁLEZ REY, 2007, p.184).

A categoria *sujeito* mostrou-se como uma categoria central para o curso da pesquisa sobre a emergência do sujeito que aprende nas escolas da compreensão, mantendo um diálogo permanente com as outras categorias que configuram a perspectiva cultural e histórica da subjetividade.

A categoria **personalidade** é entendida na concepção histórico-cultural da subjetividade como um sistema auto-organizador da experiência histórica do sujeito concreto (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 241). Definir a personalidade como expressão da constituição subjetiva individual em constante tensão com a constituição subjetiva dos diversos espaços sociais dos quais o sujeito participa implica em considerar a personalidade como um sistema aberto, relativamente estável, de configurações subjetivas que expressam o sentido subjetivo das diferentes formas de atividades e de relações que caracterizam a experiência do sujeito. Desse modo, tal perspectiva rompe com as definições invariáveis que acompanham esse conceito em outras perspectivas teóricas.

La personalidad és una organización subjetiva que aparece siempre de forma parcial e inacabada, que nunca representa um todo holístico, organizado y determinista, sino um nuevo tipo de sistema, con las características próprias de los sistemas subjetivos, que se reafirma em su própria processualidad y que se modifica em sua reafimación. (GONZÁLEZ REY, 1999, p.133)

As **configurações subjetivas** representam a unidade do histórico e do atual na organização da subjetividade, pois elas representam a expressão do vivido como produção subjetiva. Porém, essa produção subjetiva é parte de toda a ação envolvida na vida presente do sujeito, sendo sensível a múltiplos desdobramentos no curso dessas ações (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 34). As configurações subjetivas são sistemas

de elementos dinâmicos que se organizam e reorganizam entre si dentro do conjunto de configurações que aparecem em cada uma das expressões concretas do sujeito (GONZÁLEZ REY, 1999c, p.127).

A categoria de configuração subjetiva tem caráter sistêmico e permite compreender as diferentes expressões do sujeito, em qualquer atividade particular, como uma manifestação da subjetividade individual em seu conjunto, que, por sua vez, tomará formas diferentes em dependência do contexto da subjetividade social no qual a atividade do sujeito ocorre. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.41)

A complexidade das configurações subjetivas e o seu caráter dinâmico, singular e não-repetível, as coloca como uma dimensão inseparável da personalidade que se organiza em sua composição de sentidos, de forma personalizada, em cada indivíduo concreto, ao caracterizar processos de subjetivação de atividades humanas distintas nas quais está presente o sujeito com a multiplicidade de sentidos subjetivos que caracterizam sua história e seu contexto, os quais perpassam todas as suas atividades. De acordo com González Rey (2007, p.164),

o conceito de configuração subjetiva nos permite uma leitura do social que não é possível de ser realizada a partir da aparência do social, uma leitura a partir das consequências que esse social traz para as pessoas e para os próprios espaços sociais e institucionais que coexistem na sua definição.

Nosso problema de pesquisa nos conduziu a estudar as configurações subjetivas que caracterizaram a emergência de sujeitos em contextos artísticos culturais ligados à música e ao cinema, sem esquecer que diferentes configurações subjetivas se interpenetram e são constitutivas umas das outras (GONZÁLEZ REY, 1999c). A percepção de González Rey da personalidade como uma configuração de configurações subjetivas afirma o valor heurístico dessa categoria e permite compreender a dinâmica dos processos de emergência de novos sentidos subjetivos e das reorganizações de novas e múltiplas configurações subjetivas ao longo do percurso de vida do sujeito, uma vez que elas são as responsáveis pelas formas de organização da subjetividade como sistema.

Cabe agora analisarmos a categoria **sentido subjetivo**, que representa a principal unidade constitutiva da Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 25). O sentido subjetivo é entendido como um tipo de unidade auto-organizada da subjetividade que se caracteriza por uma integração de significados e de processos simbólicos em geral e de emoções. Integração na qual um elemento não está determinado pelos outros, embora tenha a capacidade de evocá-los.

Os sentidos subjetivos são uma produção singular do sujeito concreto, são uma produção social diferenciada que caracteriza um espaço social relevante para ele: instituições, pais, grupos informais etc. (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 17).

Os sentidos subjetivos estão intrinsecamente associados às configurações subjetivas, às dinâmicas que animam a produção de sentido e nutrem essas formas organizativas da personalidade e que merecem ser estudadas a fundo em seu caráter recursivo e hologramático. Dessa constatação deriva a importância de se estudar a subjetividade humana apoiada na investigação empírica de casos singulares que permitam a reflexão e a construção de modelos de inteligibilidade que contribuam para o desenvolvimento da teoria.

Dada a importância da categoria *sentido subjetivo* que enfatiza o papel gerador das emoções, entrelaçadas a produções simbólicas de variadas procedências que se integram na dinâmica das configurações de sentido, reconhecemos o valor heurístico da categoria, que representa o eixo central da Teoria da Subjetividade em uma perspectiva cultural e histórica, e que aporta simultaneamente uma forma de organização e funcionamento.

De acordo com González Rey,

A introdução da categoria sentido subjetivo não pode ser um fato isolado. Ela deve nos conduzir à reflexão da subjetividade na forma em que o termo tem se desenvolvido na história do saber humano, e também nos remeter à atenção a dois tipos de necessidades concretas para o desenvolvimento do conhecimento psicológico: por um lado, a necessidade de se compreender o desenvolvimento dos sentidos subjetivos em uma processualidade que não é apenas intrapsíquica, mas também integra a ação e os diferentes sistemas de relações do sujeito, assim como a organização da vida social; por outro lado, compreender os aspectos organizativos das produções de sentido

subjetivo, às quais temos denominado em nossos trabalhos como configurações subjetivas. (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 129)

González Rey (2007, p.148) enfatiza que

compreender o sentido subjetivo de qualquer ato individual significa penetrar na rede de sentidos subjetivos na qual são expressos os mais diversos impactos da condição social da pessoa, que tomam forma psicológica individual em uma ação carregada de sentido.

2.2 Arte, corporeidade e subjetividade

Como chamar esse poder ao qual estamos condenados e que extraí de nós, queira-se ou não, significações? Não é certamente um deus, já que sua operação depende de nós; e não é um gênio maligno, já que traz a verdade; não é a “condição humana” – ou se é “humano”, é no sentido de que o homem destrói a generalidade da espécie e faz admitir outros em sua singularidade mais remota. É ainda chamando-o fala ou espontaneidade que melhor designaremos esse gesto ambíguo que produz o universal com o singular, e o sentido com nossa vida. (MERLEAU-PONTY, 2002, p.180)

Dentre as inúmeras indagações sobre o papel da arte em uma sociedade consumista e tecnicista como a que vivemos (ARENDRT, 1958/2010; HABERMAS, 1985/2000; FISCHER, 1987; VIGOTSKI, 1925/2001) figura a antiga indagação sobre o caráter utópico da arte. Habermas (1985/2000), em seu excuro sobre as cartas de Schiller acerca da educação estética do homem, aponta que o autor, “valendo-se dos conceitos da filosofia kantiana, desenvolve a análise da modernidade cindida e projeta uma utopia estética que atribui à arte um papel decididamente social e revolucionário” (p.65). Ao criticar a sociedade burguesa como o “sistema do egoísmo” e, no mesmo fôlego, o trabalho alienado, a burocracia e a ciência intelectualizada e altamente especializada, Schiller aposta na força comunicativa, solidária, fundadora de comunidade, e no caráter público da arte.

Para Fischer (1987, p.13), a arte é o meio indispensável para a união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de ideias. E acrescenta:

[...] a função essencial da arte para uma classe destinada a transformar o mundo não é a de fazer mágica e sim de esclarecer e incitar à ação; mas é igualmente verdade que um resíduo mágico na arte não pode ser inteiramente eliminado, de vez que sem esse resíduo provindo de sua natureza original a arte deixa de ser arte. (p.20)

A arte tem um importante papel ligado a transformação da sociedade e a reflexão sobre os seus problemas fundamentais. Na visão de Bosi, (2002, p.8):

[...] a arte tem representado, desde a Pré-História, uma atividade fundamental do ser humano. Atividade que, ao produzir objetos e suscitar certos estados psíquicos no receptor, não esgota absolutamente o seu sentido nessas operações. Estas decorrem de um processo totalizante, que as condiciona: o que nos leva a sondar o ser da arte enquanto modo específico de os homens entrarem em relação com o universo e consigo mesmos.

A arte, na sociedade capitalista, tecnicista e individualista em que vivemos, deve incitar a ação organizada dos homens, buscando por meio dela conhecer e transformar o mundo. Sobre o papel da arte em uma sociedade maquínica, Fischer (1987, p.247) discorre:

[...] no futuro, as máquinas finalmente substituirão os homens na execução de todo trabalho mecânico que venha ser considerado indigno do esforço humano. Mas, na exata medida em que as máquinas se forem tornando mais eficientes e mais perfeitas, tornar-se-á igualmente claro que *a imperfeição é a grandeza do homem*. Tal como as máquinas cibernéticas, o homem é um sistema dinâmico que se aperfeiçoa a si mesmo; no entanto, não chega jamais à auto-suficiência, abrindo-se sempre para a infinidade. Não lhe é possível tornar-se criatura de pura razão, obedecendo às leis da lógica. *Quod nunc ratio est, impetus ante fuit*, escreveu Ovídio. (“O que agora é razão, antes foi ímpeto”). E é essa paixão, essa imperfeição criadora que sempre distinguirá o homem da máquina.

Vigotski (1925/2001) afirmou que “a arte é a mais importante contribuição de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida”. Ainda para esse autor (1925/2001, p. 315), a arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isso não significa, de maneira alguma, que as suas raízes e essência sejam individuais. Para Vigotski, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento através do qual se incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser.

Esse pensamento encontra consonância com a ideia de arte como produção humana, como fonte de identificação e de estranhamento, como forma de inquietação, modo de partilhar a cultura e de gerar emoções e simbologias. Por mais que a arte na sociedade contemporânea tenha se orientado para a lógica do consumo como forma de entretenimento, temos na expressão artística a possibilidade de ampliação de horizontes, de visão de mundo, de expressão, de vivências de experiências estéticas e de conhecimento.

Toda arte se liga a essa identificação, a essa capacidade infinita do homem para se metamorfosear, de modo que, como Proteu, ele pode assumir qualquer forma e viver mil vidas diferentes sem se destruir pela multiplicidade de sua experiência. Balzac costumava imitar o andar e os gestos das pessoas que caminhavam adiante na rua, com a finalidade de absorvê-las a seu próprio ser, ainda que fossem pessoas estranhas. Apaixonava-se tão obsessivamente por seus romances que os personagens desses se lhe tornavam mais reais do que a realidade exterior que lhes cercava. Aqueles que, entre nós, não se limitam a consumir a arte como entretenimento não correm semelhante risco, porém o nosso “Eu” limitado sofre uma ampliação maravilhosa pela experiência de uma obra de arte. Realiza-se dentro de nós um processo de identificação, de modo que podemos sentir, quase sem esforço, que não somos meras testemunhas da criação, que somos um pouco, também, criadores daquelas obras que estendem os nossos horizontes e nos elevam a superfície da qual estamos pegados.” (FISCHER, 1987, p. 252/253)

A arte inaugura um campo específico do homem social, o campo do seu sentimento (VIGOTSKI, 1925/2001), e encontra, na unidade sentimento-fantasia, uma

dimensão importante que irá alimentar a utopia como uma possibilidade filosófica de se pensar o mundo, de articular-se na vida em busca de um lugar próprio compartilhado na cultura e que seja, ao mesmo tempo, espaço de celebração humana e de afirmação da singularidade individual.

Como ressalta Arendt (1958/2010, p. 2009), as obras de arte são as mais intensamente mundanas de todas as coisas tangíveis, ou seja, a durabilidade das obras de arte é de uma ordem superior àquela de que todas as coisas precisam para existir; elas podem alcançar a permanência através das eras. Esse é um indício interessante do valor da obra de arte para a posteridade, um legado que fica dessa produção humana peculiar que pode ser apreciado por diversas gerações, que permanece como referência no campo artístico e estético do qual fez ou faz parte e que conta, por meio dessa produção, a história da humanidade.

[...] os homens que agem e falam necessariamente necessitam da ajuda do *homo faber* em sua capacidade suprema, isto é, a ajuda do artista, dos poetas e dos historiadores, dos construtores de monumentos ou escritores, porque sem eles o único produto da atividade dos homens, a estória que encenam e contam, de modo algum sobreviveria. Para ser o que o mundo é sempre destinado a ser, um lar para os homens durante sua vida na Terra, o artifício humano tem que ser um lugar adequado para a ação e o discurso, para atividades não inteiramente inúteis para as necessidades da vida, mas de uma natureza inteiramente diferente das múltiplas atividades de fabricação por meio das quais o próprio mundo e todas as coisas nele são produzidos. Não precisamos escolher aqui entre Platão e Protágoras, ou decidir se o homem ou um deus deve ser a medida de todas as coisas; o que é certo é que a medida não pode ser nem as necessidades coativas da vida biológica e do trabalho, nem o instrumentalismo utilitário da fabricação e do uso. (ARENDR, 1958/2010, p.217/218)

O que fica da obra de arte, o que permanece do trabalho do artista ao longo do tempo, uma cantata de Bach, um quadro de Picasso, um filme de Fellini, testemunham o caráter utópico da arte e o seu sentido de permanência, a capacidade de afetar os homens como seres culturais, de fazê-los sentir, pensar e partilhar o legado cultural da humanidade. Esse legado é marcado pela expressão do artista, que, de acordo com Bosi (2002, p.50), está intimamente ligada a um nexos que se pressupõe existir entre

uma *fonte de energia* e um signo que a veicula ou a encerra; uma força que se exprime e uma forma que a exprime, e, nessa perspectiva, interroga (p. 54/55):

Como falar da *expressão artística* sem atentar para a fenomenologia do corpo? Para a visada do olhar? E para a intencionalidade do gesto? [...] No canto, na dança e nas velhas pantomimas, os afetos vividos estariam em conexão bastante forte com os movimentos do corpo, gerando-se ao mesmo tempo (ou quase ao mesmo tempo...). Mas nas artes figurais (e, de modo agudo, na pintura mais estilizada ou abstrata), amplia-se o hiato. Entre a imagem fixada na tela e o gesto da mão que a executou houve mais que o *pathos* do pintor; houve a sua ótica, o seu modo de olhar, que denunciou uma presença historicizada do ser humano junto à natureza e aos objetos. Por mais estranhamente onírica seja uma figura (penso nas invenções surrealistas de Max Ernst e Miró), ela é, no seu realizar-se plástico, a afirmação de que o pintor não se contenta em sonhar e devanear, mas enfrenta uma instância que o fascina e o transcende – *o mundo, a alteridade*.

Nesse ponto, consideramos importante demarcar as contribuições da fenomenologia de Merleau-Ponty sobre a corporeidade, em um diálogo com a Teoria da Subjetividade em um enfoque cultural e histórico, discutindo como essa visão se incorpora em nossa tese e contribui para a nossa construção teórica sobre a emergência do sujeito na música e no cinema. Em nossa discussão, apresentaremos as contribuições de Csordas (2008), que acolhe as contribuições de Merleau-Ponty, e a noção de *habitus* de Bourdieu para discutir a corporeidade em uma perspectiva antropológica, inaugurando o que o autor supracitado denomina de paradigma da corporeidade.

Segundo Bourdieu (1983, p.84), a noção de *habitus* significa :

[...] sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funcione como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins ou interesses objetivos de seus atores sem terem sido expressamente concebidas para esse fim.

De acordo com Csordas (2008, p. 367), a corporeidade como um paradigma ou uma orientação metodológica exige que o corpo seja compreendido como base

existencial da cultura – não como um objeto que é “bom para pensar”, mas como um sujeito que é necessário para ser.

Dentro dessa perspectiva, a corporeidade é entendida como um campo metodológico indeterminado, definido pela experiência e pelo modo de presença e engajamento no mundo sem, com isso, significar que as culturas tenham a mesma estrutura de experiência corporal, mas sugerindo que a experiência corporificada é o ponto de partida para a análise da participação humana em um mundo cultural.

Em nosso estudo sobre o processo de emergência do sujeito nas escolas da compreensão ligadas à música e ao cinema, consideramos pertinentes as reflexões sobre a corporeidade, uma vez que, nos casos estudados, tanto na música quanto no cinema, implicações sobre a vivência corporificada dos participantes nas práticas sociais dos quais fazem parte engendram códigos específicos e formas corporais de atuação que demarcam gestos partilhados, um modo de presença e engajamento no mundo, na cultura e na arte.

A entrada na cultura oboística representa, em um dos casos estudados, a implicação de um músico em uma cultura corporificada, em uma técnica que representa modos de tocar o instrumento, no dedilhar o oboé, na percepção tátil do instrumento, na percepção auditiva de diferentes sonoridades, na afinação. Encontramos, ainda, a presença marcante da corporeidade na inserção na cultura oboística, quando atentamos para o fato de que o oboísta produz a sua própria palheta, e que, para isso, é necessário manusear o bambu, coifar a madeira, tirando o excesso, moldando-o para que tome a forma adequada, forjando uma espécie de escultura, fazendo um desenho que corresponde a milímetros de *ponta*, de *coração*, formando toda uma estrutura. Outro fato interessante que demarca aspectos da corporeidade ligados à cultura musical oboística é a bochecha que os oboístas fazem para tocar o instrumento, por conta do ar que deve ser insuflado adequadamente no instrumento, e que, não raro, é uma preocupação partilhada por alguns oboístas que buscam uma maneira mais suave, mais leve de tocar o instrumento, que não caracterize um rosto muito inchado no momento da execução de peças musicais.

A corporeidade também se expressa de maneira marcante no estudo empreendido no que concerne ao cinema. A inserção no mundo do cinema, e o

partilhar de uma cultura cinematográfica, implica em práticas sociais que partilham códigos corporificados, como no caso do ator, ao representar um papel.

Merleau-Ponty demarca aspectos importantes da corporeidade em uma cultura partilhada (2002, p. 171/172):

Percebo comportamentos imersos no mesmo mundo que eu, porque o mundo que percebo arrasta ainda consigo minha corporeidade, porque minha percepção é impacto do mundo sobre mim e influencia meus gestos sobre ele, de modo que, entre as coisas visadas pelos gestos do adormecido e esses gestos mesmos, na medida em que ambos fazem parte do meu campo, há não apenas a relação exterior de um objeto com um objeto, mas, como do mundo comigo, impacto, como de mim com o mundo, conquista. E, se perguntarem ainda, sobre o papel de sujeito encarnado que é o meu, de que maneira sou levado a confiá-lo a “outros”, e por que enfim os movimentos do outro me parecem como gestos, por que o autômato se anima e o outro está ali, é preciso responder, em última análise, que é porque nem o corpo do outro nem os gestos que ele visa jamais foram objetos puros para mim, eles são interiores a meu campo e a meu mundo, são portanto, desde o início variantes dessa relação fundamental (mesmo de coisas das quais digo uma “olha” para a outra ou lhe “vira as costas”)

A importância do olhar demarcada por Merleau-Ponty na citação acima ressalta o valor da expressividade como uma dinâmica comunicativa que pressupõe a presença do outro. Essa dinâmica comunicativa que aparece de forma marcante na arte surge também em momentos de diálogo com o outro; na perspectiva de Merleau-Ponty, de subjetividade corporificada, aproxima-se, de certo modo, da noção de dialogicidade que demarca a Teoria da Subjetividade em uma perspectiva cultural e histórica da qual partimos, uma vez que o diálogo se dá não apenas por palavras, mas por meio de gestos, de olhares, de pausas, de expressões. Nas palavras de Merleau-Ponty (2002, p. 174),

Do mesmo modo, no que concerne a esse gesto particular que é a fala, a solução consistirá em reconhecer que, na experiência do diálogo, a fala do outro vem tocar em nós nossas significações, e nossa fala vai, como o atestam as respostas, tocar nele suas significações, invadimos um ao outro na medida em que pertencemos ao mesmo mundo

cultural, e em primeiro lugar a mesma língua, e na medida em que meus atos de expressão e os do outro à mesma instituição.

Nesse trecho, podemos compreender o valor dos processos dialógicos no partilhar de uma cultura, as trocas significativas que acontecem em um espaço cultural, em que se partilhe de uma mesma língua. Tomamos como exemplo, na construção de nossa tese, o partilhar de uma mesma língua na cultura musical nas escolas da compreensão ligadas à música que aparecem em nosso estudo como um espaço institucional que incita uma possibilidade dialógica. No caso do cinema, o mesmo acontece no partilhar de uma fala, de uma linguagem, da linguagem cinematográfica partilhada nessa escola da compreensão.

Ainda em Merleau-Ponty, encontramos aproximações com a Teoria da Subjetividade em um enfoque cultural e histórico que são importantes demarcar em nosso estudo, pois dizem respeito ao caráter recursivo e contraditório da subjetividade no cenário de pesquisa e na construção da informação, tão bem expresso por González Rey (2005, 2007, 2011), e que aparecem como aproximações teóricas que permitem um diálogo favorecedor de nossa construção teórica. Nas palavras de Merleau-Ponty (2002, p.177):

Minha relação com um livro começa pela familiaridade fácil com as palavras de nossa língua, com as ideias que fazem parte de nossa bagagem, assim como minha percepção do outro é a primeira vista a dos gestos ou dos comportamentos da “espécie humana”. Mas se o livro realmente me ensina alguma coisa, se o outro é realmente um outro, é preciso que num certo momento eu fique surpreso, desorientado, e que nos encontremos, não mais no que temos de semelhante, mas no que temos de diferente, e isso supõe uma transformação tanto de mim mesmo quanto do outro: é preciso que nossas diferenças não sejam mais como qualidades opacas, é preciso que elas tenham se tornado sentido.

A articulação da obra de Merleau-Ponty com a noção de *habitus* de Bourdieu proposta por Csordas (2008) em sua articulação do paradigma da corporeidade é trabalhada no domínio empírico da prática, sendo paralela e compatível à de Merleau-Ponty. No paradigma da corporeidade, a noção de *habitus* aparece como uma

orquestração não consciente de práticas com a noção de Merleau-Ponty do *pré-objetivo*, sugerindo que a corporeidade não necessita se restringir à microanálise pessoal ou didática geralmente associada à fenomenologia, sendo também relevante para a compreensão das coletividades sociais.

O objetivo metodológico de Bourdieu para a teoria da prática é delinear uma terceira ordem de conhecimento para além da fenomenologia e de uma ciência das condições objetivas de possibilidades da vida social. Paralelamente ao objetivo de Merleau-Ponty de deslocar o estudo da percepção dos objetos para o processo de objetificação, o propósito de Bourdieu é ir além da análise do fato social como um *opus operatum*, para a análise do *modus operandi* da vida social. Sua estratégia é colapsar as dualidades de corpo-mente e signo-significação no conceito de *habitus*. Esse conceito foi introduzido por Mauss em seu ensaio seminal sobre as técnicas do corpo, para referir-se à soma total de usos culturalmente padronizados do corpo numa sociedade. (CSORDAS, 2008, p. 108/109)

Complementando a ideia de corporeidade, Csordas (2008) apresenta o conceito de *modos somáticos de atenção*, que correspondem a maneiras culturalmente elaboradas de estar atento a e com o corpo em ambientes que incluem a presença corporificada de outros. Nas palavras de Csordas (2008, p. 372):

Estar atento a uma sensação corpórea não é estar atento ao corpo como um objeto isolado, mas estar atento à situação do corpo no mundo. A sensação envolve algo no mundo porque o corpo está “sempre já no mundo”. A atenção a uma sensação corporal pode então tornar-se um modo de estar atento ao meio intersubjetivo que ocasiona aquela sensação. [...] Como nós não somos subjetividades isoladas presas dentro de nossos corpos, precisamos também especificar que um modo somático de atenção significa não apenas atenção a e com o nosso próprio corpo, mas inclui atenção aos corpos dos outros.

Trazendo a reflexão de Csordas (2008) sobre os *modos somáticos de atenção* para o contexto da música erudita, particularmente para o caso da participação de músicos em orquestras, percebemos como esse conceito é esclarecedor. Um músico na orquestra precisa estar atento ao próprio corpo, à sua presença, bem como à

presença de outros músicos, ao momento de ataque, às pausas, à necessidade da respiração. Esses aspectos correspondem à aquisição de uma técnica corporal que pode inclusive ser ampliada em atitudes ligadas ao modo de vida e aos cuidados necessários com a saúde para garantir uma boa *performance* musical. Além disso, os modos somáticos de atenção engendram um aprendizado importante desenvolvido na escola da compreensão ligada à música, por possibilitar a elaboração cultural do engajamento sensório ao campo perceptual, fértil na concepção de imagens subjetivas que possuem aspectos simbólicos e emocionais partilhados na cultura de tal instituição.

De acordo com Csordas (2008, p. 372):

Marcel Mauss (1950) observou que há o que estamos chamando de modo somático de atenção associado com a aquisição de qualquer técnica do corpo, mas que esse modo de atenção recua ao horizonte logo que a técnica é dominada. O ensaio mental de movimentos corporais por atletas é um modo somático de atenção altamente elaborado, como é a elevada sensibilidade ao tônus muscular e ao gosto do movimento associado com a consciência da saúde e o exercício habitual.

Do mesmo modo que aos atletas profissionais, o ensaio mental faz parte da realidade de músicos que se preparam para executar peças musicais, que também correspondem a modos somáticos de atenção altamente elaborados e que podem, ainda, engendrar imagens subjetivas, diálogos, impressões, reflexões, como no caso do diálogo de instrumentos em uma peça musical: os sotaques dos instrumentos, suas particularidades. Esses modos somáticos de atenção ligados ao universo musical nos oferecem pistas para compreender os processos complexos que se desdobram na aprendizagem artística com produção de sentidos subjetivos. Desse modo, esclarece Merleau-Ponty (1945/1999, p. 209 e 210):

Assim como a fala significa não apenas pelas palavras, mas ainda pelo sotaque, pelo tom, pelos gestos, e pela fisionomia, e assim como esse suplemento de sentido revela não mais os pensamentos daquele que fala, mas a fonte de seus pensamentos e sua maneira de ser fundamental [...] É nesse sentido que o corpo é comparado com a obra

de arte. Ele é um nó de significações vivas e não a lei de um certo número de termos co-variantes.

Em nossas discussões sobre o processo de emergência do sujeito nas escolas da compreensão, consideramos importante acolher as ideias de Merleau-Ponty (1960/1991, 1945/1999, 2002) e de Csordas (2008) a fim de que possamos aprofundar nosso estudo em relação à corporeidade em uma perspectiva complexa da subjetividade em um contexto cultural e histórico.

2.3 A Teoria da Complexidade

São relevantes para o estudo proposto sobre a emergência do sujeito que aprende nas escolas da compreensão, os aportes teóricos de Edgar Morin expressos na Teoria do Pensamento Complexo, que traz a compreensão do “*complexus*”, do tecido junto, que, segundo Morin (2002), não deve ser confundido com “complicado”, nem tampouco com “completude”. Visto que o problema da complexidade é justamente o da incompletude do conhecimento, ou seja, o pensamento complexo, tenta dar conta daquilo que os tipos de pensamento mutiladores desfazem, excluindo aquilo que ele denomina de simplificadores e, por isso, a complexidade luta não contra a incompletude, mas contra a mutilação.

O pensamento complexo, trabalhado intensamente por Morin em sua mais representativa obra, *O Método*, serviu de referencial teórico para o empreendimento da pesquisa sobre a emergência do sujeito que aprende nas escolas da compreensão. Os princípios do *Método* trabalhados pelo autor supramencionado são: o princípio sistêmico ou organizacional, o princípio retroativo, o princípio recursivo, o princípio da autonomia/dependência, o princípio hologramático e o princípio da retomada do sujeito cognoscente na produção do conhecimento.

Morin (2007, p. 44), em sua obra *Método 5 – a humanidade da humanidade: a identidade humana*, destaca o conceito de noosfera, que, para nós, ganha importância singular no estudo da subjetividade individual e também nos estudos da subjetividade social de espaços sociais específicos. De acordo com Morin (2007c, p. 44 e 45):

Todas as sociedades humanas engendram uma noosfera, esfera das coisas do espírito, gênios, deuses, ideias-força, ganham vida a partir da crença e da fé. [...] A noosfera, meio condutor e mensageiro do espírito humano, põe-nos em comunicação com o mundo, ao mesmo tempo em que serve de tela entre nós e o mundo. Abre a cultura humana ao mundo enquanto o encerra na sua nebulosa. Extremamente diversa de uma sociedade para outra, encadeia todas as sociedades.

Edgar Morin (2007c, p. 45) destaca que a noosfera envolve os seres humanos ao mesmo tempo em que faz parte deles. Ressalta que, sem ela, nada do que é humano poderia realizar-se. Para esse autor, a noosfera, mesmo sendo dependente dos espíritos humanos e de uma cultura, emerge de maneira autônoma na e por essa dependência. Nessa linha de pensamento, Morin assevera que os deuses são emergências do pensamento mitológico. E, na esteira da noosfera, as ideias que se formam a partir do pensamento racional ganham vida, mesmo que de maneira invisível, para o racionalista, tornando-se dotadas de virtudes providenciais, podendo ser deificadas.

No intuito de esclarecer a ideia de noosfera, Morin (2008c, p. 140) esclarece que vivemos em um universo de signos, símbolos, mensagens, figurações, imagens e ideias que nos designam coisas, situações, fenômenos, problemas. Assim, a noosfera está presente em toda visão, concepção e transação entre cada sujeito humano com o mundo exterior, com os outros sujeitos humanos e, também, consigo mesmo. Para o autor em destaque, a noosfera tem uma entrada subjetiva, uma função intersubjetiva, uma missão transubjetiva, mas é um elemento objetivo da realidade humana. Seguindo essa linha de pensamento, Morin (2008c) acrescenta que o estreitamento contemporâneo da área das grandes religiões no Ocidente não reduziu a espessura da noosfera, uma vez que a proliferação das ideologias abstratas e o grande desenvolvimento científico e técnico caminham juntos com o universo imaginário da literatura, do romance, do cinema e da televisão. Nessa perspectiva, cada poema inventa um mundo, cada romance, cada filme, cria um universo (MORIN, 2008c).

Em sintonia com Morin (2007c; 2008c), acreditamos que a consideração das diferentes noosferas produzidas pelas diversas culturas colabora para mirada do

pesquisador, para a práxis do educador e para a compreensão de nós mesmos e do outro.

As discussões sobre a noosfera e a sua importância para a compreensão do mundo imaginário/mitológico/ideológico levaram Morin (2008c, p. 137) a imaginar não somente uma noosfera povoada de entidades vivas, mas também a possibilidade de uma ciência das ideias que seria, ao mesmo tempo, uma ciência da vida dos “seres do espírito”: uma noologia. Segundo Morin, esse termo foi inventado por Teilhard de Chardin olhando o além espiritual do homem, e foi bastante utilizado na década de 30 do século XX pelo soviético Vernedski, e nos incita a nunca esquecer o aquém biológico e o além espiritual dos seres que operam, controlam e parasitam o nosso conhecimento.

Baseado na informação supramencionada, Morin (2008c, 137) assevera que:

Em um primeiro sentido, a noologia parte do ponto de vista científico elementar que objetiva o seu objeto do conhecimento; assim a linguagem para o linguista, a lógica para o lógico, o mito para o mitólogo, são, enquanto objetos, dotados de realidade objetiva. Mas essa realidade objetiva é muito pobre e não dispõe nem de autonomia, nem de poder. É necessário um ponto de vista estrutural para dotar a linguagem ou o mito de uma virtude auto-estruturante (de resto bastante misteriosa). É preciso um ponto de vista sistêmico para dar a esses objetos a organização complexa do sistema.

Morin (2008c, p.138) reconhece que uma noologia considera as coisas do espírito como entidades objetivas, sem, no entanto, excluir, de modo algum, que se considere essas coisas do ponto de vista dos espíritos/cérebros humanos que as produzem, baseados em uma noção de antropologia do conhecimento, e também do ponto de vista das condições culturais em que são produzidas, o que representa para ele uma Ecologia das Ideias. Morin (2008c, p.143) distingue dois grandes tipos noológicos; são eles: 1) as entidades cosmobioantropomorfas, mitos e religiões povoados de seres com aparências animais ou humanas (gênios, espíritos, deuses); 2) as entidades logomorfas: doutrinas, teorias, filosofias, que são sistemas de ideias. Para o autor supramencionado, todas as entidades noológicas duráveis são auto-eco-organizadoras, ou seja, o ecossistema onde se elaboram e reproduzem os mitos e as

ideias é constituído pelo meio cultural e pelos espíritos/cérebros; todas dispõem, inclusive mitos e religiões, de uma *maquinaria* complexa constituída por uma linguagem, uma lógica e, mais profundamente, vinculam-se a uma paradigmática.

Ao tentar traçar uma demografia da noosfera, Edgar Morin (2008c) aponta para a distinção entre o tipo de existência própria das entidades relacionadas com a estética (canto, poema) e o tipo próprio das entidades relacionadas com a crença e/ou conhecimento (deus/ideia) e assevera que:

Essa distinção é aparentemente muito clara em nossa cultura moderna laicizada, mas era apenas subjacente nas antigas culturas em que os cantos, danças, esculturas, pinturas, embora provocando emoções propriamente estéticas, eram inseparáveis do culto e diziam respeito também a crença, ao mito, à religião. Mesmo hoje estética e conhecimento permanecem, de certa maneira, implicados um no outro: a dimensão cognitiva está presente não somente na obra romanesca ou poética, mas também na obra pictórica ou musical (como nos disse justamente Bruno Lussato, há um pensamento na *Apassionata* ou na *Nona Sinfonia*), (MORIN, 2008c, p. 142).

E, finalmente, em relação às considerações de Edgar Morin (2007c; 2008c) sobre a noosfera/noologia que decidimos destacar, encontra-se a extraordinária noosfera estética/artística, que os meios de comunicação produzem, multiplicam e disseminam. Essa noosfera, na visão de Morin (2008c, p.156), reina sobre nós de maneira singular: cremos nela, somos penetrados por ela, enfeitiçados, mas não lhe damos o mesmo tipo de existência que os crentes atribuem aos seus mitos e aos seus deuses. Desse modo, o processo de laicização transformou os antigos mitos em entidades estéticas ou poéticas: a poesia e a música autonomizaram-se; multiplicaram-se os universos tecidos de substância semirreal, semi-imaginária, como os do romance.

Os contextos estéticos e poéticos são de acordo com Morin promotores da abertura ao mundo, esse autor ressalta as formas pelo meio das quais o espírito humano se deixa abrir: pelo questionamento, pela exploração, pela investigação, pela paixão de conhecer. Essa abertura que Morin (2007d) destaca revela-se pela estética,

pela emoção, pela sensibilidade. Essa abertura ao mundo encontra na arte uma forma de expressão uma vez que, segundo o autor, essas emoções vivas estimulam o cantar, o pintar, o expressar-se por meio de formas plásticas. Esse ponto da reflexão de Morin encontra ressonância com o que ele chama de escolas da compreensão humana, (2002, 2007d, 2008a, 2008b) ideia que surge em sua obra recursivamente e da qual deriva a ideia de escola da compreensão que acolhemos.

2.4 As escolas da compreensão

A ética da compreensão é uma das preocupações de Edgar Morin e figura como um dos capítulos que compõem a terceira parte de sua obra *Método 6: ética*. Nele, o autor levanta dois importantes questionamentos que podem nos levar a reconhecer a compreensão; são eles: 1) como, então, compreender, compreender a si mesmo, compreender os outros? 2) como aprender a compreender?

A necessidade de se ensinar e de se aprender a compreensão levaram Morin (2007d, 112) a elencar três procedimentos que devem ser conjugados para o engendramento da compreensão humana; são eles: a **compreensão objetiva**, a **compreensão subjetiva** e a **compreensão complexa**.

Para o autor supramencionado, a **compreensão objetiva** comporta um caráter explicativo. E, por meio da explicação, obtém, reúne e articula dados e informações objetivos relacionados a pessoas, comportamentos e situações. Esse tipo de compreensão apresenta causas e determinações necessárias a uma compreensão objetiva capaz de integrar tudo isso em uma apropriação global.

Já a **compreensão subjetiva**, de acordo com Morin (2007d, p.112), é fruto de uma compreensão de sujeito a sujeito e permite compreender o que vive o outro, seus sentimentos, motivações interiores, sofrimentos e desgraças. Para Morin, são, sobretudo, o sofrimento e a infelicidade do outro que nos encaminham ao reconhecimento do seu ser subjetivo e despertam em nós a percepção da comunidade humana.

Nesse contexto, a compreensão do outro engloba a compreensão objetiva, mas comporta elementos subjetivos indispensáveis à sua realização. Nesse sentido, a

simples explicação desumaniza quando conduz a um objetivismo simplista; desse modo, faz-se necessário o seu complemento: a compreensão subjetiva. Essa necessidade irá demandar uma dialógica objetiva-subjetiva, uma vez que a compreensão não deve ser cega nem desumanizada. (MORIN, 2007d).

Para Edgar Morin, **a compreensão complexa** engloba explicação, compreensão objetiva e compreensão subjetiva. O autor realça que:

A compreensão complexa é multidimensional; não reduz o outro a somente um de seus traços, dos seus atos, mas tende a tomar em conjunto as diversas dimensões ou diversos aspectos da sua pessoa. Tende a inserir nos seus contextos e, nesse sentido, simultaneamente, a imaginar as fontes psíquicas e individuais dos atos e das ideias de um outro, suas fontes culturais e sociais, suas condições históricas eventualmente perturbadas e perturbadoras. Visa a captar os aspectos singulares e globais. (MORIN, 2007d, p.112/113)

Nesse sentido, é importante destacar a compreensão dos contextos, visto que a compreensão humana comporta não somente a compreensão da complexidade do ser humano, mas também a compreensão das condições em que são forjadas as mentalidades e praticadas as ações (MORIN, 2007d, p.115). A compreensão dos contextos demanda a presença de uma antro-po-ética que reconheça os contextos culturais para compreender os pensamentos e os atos dos indivíduos oriundos de diversas culturas, levando em conta o sagrado, o tabu, o lícito e a honra, que, à primeira vista, pode nos causar estranhamento enquanto estrangeiros em relação à multiplicidade de universos culturais existentes.

Daí a necessidade de compreender que a honra do outro possa obedecer a um código diferente do nosso, logo de considera-lo segundo os critérios de sua cultura, não dos nossos.[...] Da mesma forma, devemos contextualizar os indivíduos nas formidáveis correntes que os arrastam em períodos conturbados, nas forças colossais que os abraçam e os envolvem como faz a aranha com a sua presa e que os fazem derivar sem perceber até as antípodas do seu objetivo inicial (citei nesse sentido, os pacifistas convertidos em colaboradores da guerra hitlerista e os comunistas que se tornaram stalinistas implacáveis). (MORIN, 2007d, 117)

Tal situação aponta para a exigência de compreender a incompreensão, reconhecendo que as fontes da incompreensão são múltiplas e quase sempre convergentes. Desse fato deriva a necessidade complexa de um metaponto de vista, uma vez que um conhecimento comum dos fatos e dados não é suficiente para a compreensão mútua.

O pensamento complexo comporta intrinsecamente um metaponto de vista sobre as estruturas do conhecimento, o que permite compreender o paradigma de disjunção/redução dominante nos modos de conhecimento comuns, mas também nos científicos; finalmente possibilita compreender as determinações paradigmáticas da incompreensão. (MORIN, 2007d, p.117)

Dentre as determinações paradigmáticas da incompreensão apontadas por Morin (2007d), consideramos pertinente para o nosso estudo destacar: o erro; a indiferença; a incompreensão de cultura a cultura; a possessão pelos deuses, mitos e ideias; o egocentrismo e o autocentrismo; a cegueira e o medo de compreender.

Em relação ao erro como um dos obstáculos à compreensão, Edgar Morin elucida que todo conhecimento é interpretação, tradução, reconstrução. Deriva daí o risco de erro em qualquer percepção, opinião, concepção, teoria, ideologia; ou seja, risco de incompreensão.

Ao problematizar a indiferença como obstáculo à compreensão, Morin (2007d) a compara com uma verdadeira calcificação do espírito, que nos torna indiferentes ao sofrimento ou à desgraça do outro, e ressalta que isso desaparece no cinema, no teatro, na leitura de um romance, quando a empatia toma conta de nós e sofremos as humilhações e as desgraças sofridas pelos personagens. Mas destaca que essa compreensão cessa assim que o espetáculo ou leitura chega ao fim.

Em relação à incompreensão de cultura a cultura, Morin (2007d) analisa os determinantes culturais que tomam forma e força de *imprinting* e de normalizações, eliminando aquilo ou aquele que não se conforma aos modelos pré-estabelecidos por determinadas culturas. A incompreensão do outro pode ter raízes interculturais.

A possessão pelos deuses, mitos e ideias, assim como todas as formas de possessão, invisíveis para quem a elas obedece, comporta e produz incessantemente a incompreensão dos outros deuses, mitos, ideias (MORIN, 2007d, p.119).

Ao destacar o egocentrismo e o autocentrismo como obstáculos à compreensão, Morin (2007d) demonstra como as fontes psíquicas de cegamento advindas do egocentrismo produzem incompreensão em relação ao outro. Tudo o que se afirma de maneira autocêntrica resiste à compreensão da alteridade: etnia, nação religião, gangues, indivíduo. Esses obstáculos à compreensão, de acordo com o autor supramencionado, são subjetivos, e formam o circuito egocentrismo, autojustificação, *self deception* que produz e fortalece a incompreensão.

A incompreensão originária da abstração que ignora a compreensão subjetiva é vista por Morin (2007d, p.120) como um dos obstáculos à compreensão, visto que explicar apenas não basta para compreender. A racionalidade, a objetividade e a quantificação isoladas ignoram a compreensão subjetiva e eliminam de seus conhecimentos a humanidade do humano. Nesse sentido, ressalta que o conhecimento econômico pelo cálculo e o conhecimento estatístico pela amostragem tendem a ignorar tudo aquilo que diz respeito às aspirações, sentimentos e preocupações, alastrando uma incompreensão específica do vivido.

A cegueira compõe o elenco das determinações paradigmáticas da incompreensão, existindo de variadas formas: a cegueira em relação a si e ao outro; a cegueira pela marca da cultura nos espíritos; a cegueira resultante de uma convicção fanática, política ou religiosa; a cegueira criada pelos turbilhões históricos que arrastam os espíritos; a cegueira antropológica vinda da demência humana; a cegueira oriunda de um excesso de racionalização ou de abstração, as quais desconhecem a compreensão subjetiva. Cegueira por ignorar a complexidade (MORIN, 2007d).

O medo de compreender aparece na argumentação de Morin (2007d, p.121) como parte da incompreensão. O autor realça:

Compreender. Essa palavra provoca sobressaltos naqueles que temem compreender por medo de desculpar-se. Logo seria necessário nada compreender, como se a compreensão fosse um vício horrível e levasse à fraqueza e à abdicação. Esse argumento obscurantista ainda impera

em nossa *intelligentsia*, quanto ao resto, sofisticada. Aqueles que se recusam a compreender condenam à compreensão porque ela impediria a condenação.

No bojo das discussões de Edgar Morin sobre a ética da compreensão, encontra-se a sua argumentação sobre a necessidade de escolas da compreensão humana. A palavra “com-preensão” indica que há uma ação de envolvimento, algo que abraça, no sentido cognitivo do termo e no sentido afetivo (MORIN, 2007d, p.143). Desse modo, a ideia de *escolas da compreensão* expressa por Edgar Morin (2008b) articula-se na argumentação do autor à ideia de *escolas da vida*. Nessa articulação, podemos perceber o caráter humanístico de sua preocupação com a reforma do ensino.

De acordo com Edgar Morin (2007d, p. 124):

Deveria ser possível ensinar a compreensão na escola primária e continuar na secundária e na universidade. Foi nessa ótica que propus, nos *Sete saberes necessários à educação do futuro*, que toda universidade tivesse uma cadeira de compreensão humana, que englobaria contribuições das diversas ciências humanas. Tiraria lições de compreensão da literatura, da poesia, do cinema. Desenvolveria em cada um a consciência dos *imprintings*, pois somente a consciência disso pode levar a uma libertação. Engendraria a consciência dos desvios que permitem a cada um resistir à correnteza e dela escapar. Daria a consciência dos paradigmas, o que levaria à construção de um metaponto de vista. Mostraria que essa consciência necessita de auto-análise e de autocrítica. Daria a consciência da necessidade simultaneamente mental e moral da autocrítica e favoreceria a auto-ética.

A argumentação de Morin que visa destacar a importância da cultura das humanidades na educação de crianças, adolescentes e adultos é construída em torno de escolas que são por ele denominadas *escolas da língua*, que podem ser acessadas por meio do contato com a obra dos escritores e poetas; *escolas da qualidade poética da vida*, que se relacionam com o deslumbramento estético do mundo; *escolas da descoberta de si*, em que o adolescente possa reconhecer a sua vida subjetiva na vida das personagens dos filmes e romances; *escolas da complexidade humana*, visto que em sua visão o conhecimento da complexidade humana faz parte da própria condição

humana; *escolas da compreensão humana*, que seriam um convite à lucidez, fomentado pelo acesso à e pela vivência profunda na vida cultural por meio da experiência estética e reflexiva.

O reconhecimento da necessidade de escolas da compreensão humana relaciona-se ao que Morin (2007d, 168) denomina de vias regeneradoras que, em linhas gerais, teriam como missão civilizar a humanidade em profundidade, sair da pré-história da mente humana e sair da barbárie civilizada. Portanto, essa necessidade refere-se à urgência da reforma da sociedade (que comporta a reforma da civilização), a reforma do espírito (que comporta a reforma da educação), a reforma da vida e a reforma da ética.

Em relação à reforma/transformação da sociedade, Morin (2007d) aponta que é importante tentar substituir os modos de organização baseados na centralização e na hierarquia por modos combinando o policentrismo e o centrismo, a anarquia e a hierarquia, buscando-se a desburocratização e a ruptura da esclerose da organização social.

A reforma do espírito/reforma da educação se impõe impelida pela necessidade da humanidade de enfrentar os problemas globais da vida privada e da vida social. Para que a reforma ocorra, é indispensável que aconteça a reforma dos sistemas educacionais, que encontram-se baseados na separação dos saberes, das disciplinas e das ciências e produzem mentes incapazes de conectar os conhecimentos, de reconhecer os problemas globais e fundamentais e apropriar-se dos desafios da complexidade (MORIN, 2007d, 170).

A reforma da vida é considerada por Morin como a terceira via, e relaciona-se com uma civilização que tem como características a industrialização, a urbanização, a hegemonia da lógica do lucro e a supremacia do quantitativo. Tal reforma impõe-se, sobretudo, nos locais onde a nossa civilização produziu mal-estar interior em meio ao bem-estar material, onde as insatisfações psicológicas foram orientadas para a busca incessante de satisfações materiais. [...] Vale ressaltar a importância da estética na reforma da vida: não apenas a estética das roupas, da dança, da natureza, mas a importância da música, da literatura, das artes (MORIN, 2007d, p.171 e 172).

Para Morin (2007c, p.141), é por meio da trilogia do espírito, da afetividade, do anel que liga e opõe racionalidade, afetividade, imaginário, mito, estética, lúdico, despesa, que o ser humano vive a sua vida de alternância de prosa e poesia, em que a privação de poesia é tão fatal quanto a privação de pão. A partir dessa constatação de Edgar Morin, podemos depreender a importância de uma *escola da compreensão* na exigida reforma do pensamento.

2.4.1 Uma escola chamada música

A música figura nessa tese como uma das escolas da compreensão escolhidas. A expressão musical, em suas variadas manifestações, está presente na formação do ser humano. Dessa constatação, derivou o nosso interesse em pesquisar a música como uma escola de vida, uma legítima escola da compreensão. No caso específico da pesquisa em curso, temos como foco a música erudita, mais precisamente, o oboé. Como esse é o instrumento que o músico que faz parte deste estudo toca, enfocaremos a música de tradição clássica que mantém uma estreita relação com a escola de música especializada, instância formativa de músicos profissionais.

Ao tratarmos da música erudita, precisamos considerar a tradição europeia musical, também conhecida como tradição clássica, que se instaurou como parâmetro de ensino musical nas escolas especializadas seguindo um modelo conservatorial (PEDERIVA, 2009).

A intenção da pesquisa é compreender a emergência desse sujeito no campo da música erudita por meio do estudo de aspectos de suas principais configurações subjetivas ligadas ao universo musical em destaque, enfocando o aprender com produção subjetiva ao longo da trajetória formativa do músico pesquisado.

2.4.2 Cinema: uma escola de vida

O cinema deve ser um meio de explorar os problemas mais complexos do nosso tempo, tão vitais quanto aqueles que há tantos séculos vem servindo de tema à literatura, à música e à pintura. É apenas uma questão de procurar, a cada vez com o espírito renovado, o caminho, o canal a ser seguido pelo cinema. Estou convencido de que, para cada um de nós, nossa atividade cinematográfica irá se revelar um

empreendimento inútil e sem valor, se não formos capazes de apreender, precisamente e sem equívocos, a especificidade do cinema e não conseguiremos encontrar, dentro de nós mesmos, a chave que nos abra suas portas. (TARKOVSKI, A. 1998, p.94)

O cinema tem sido um dos principais temas acolhidos por Edgar Morin; um de seus primeiros livros publicados versa sobre a sétima arte: *O cinema e o homem imaginário*. Em diversos pontos de sua vasta obra, encontram-se referências ao cinema e a condição humana.

O cinema como expressão da cultura de massa encontrou um desenvolvimento radical e maciçamente orientado graças ao prodigioso espírito capitalista. Como um produto historicamente datado da indústria cultural, o cinema reflete a realidade social e influencia e produz novas realidades sociais (MORIN, 2007b).

O cinema foi a primeira forma de arte a nascer em decorrência de uma invenção tecnológica (TARKOVSKI, 1998). De acordo com Labaki (1995), no século XIX, a cronofotografia se fez cinematografia, o que resultou no cinema. A indústria cinematográfica pode ser considerada como um fenômeno historicamente novo. De fato, tem pouco mais de cem anos (LEITE, 2005).

De acordo com Tarkovski (1998, p.98), nenhuma das artes antigas e “respeitáveis” tem um público tão vasto quanto o cinema; possivelmente, pelo fato de que o ritmo, a forma como o cinema transmite ao público aquela experiência condensada que o autor deseja compartilhar, corresponde intimamente ao ritmo da vida moderna e à falta de tempo que a caracteriza.

Alguns teóricos da Escola de Frankfurt, dentre eles, Theodor Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin, realizaram uma crítica aguda ao cinema, a partir da década de 1940, baseada em uma posição anticapitalista e no vislumbre das mudanças que ocorreriam no período após a Segunda Guerra Mundial. Para Benjamin (1935/1997), a função do cinema na era da reprodutibilidade técnica seria a de liquidação do valor tradicional do patrimônio da cultura. Adorno (1947/2002) denunciava a indústria cultural e dizia que o cinema e o rádio não deveriam mais ser empacotados como arte e que, na realidade, não passavam de negócios que movimentavam cifras astronômicas.

A lucidez dos teóricos da Escola de Frankfurt frente ao desenvolvimento cinematográfico na década de 1940 e às mudanças sociais ocorridas no bojo da Segunda Guerra Mundial permanecem como uma crítica pertinente à produção cinematográfica em escala industrial. Esse posicionamento agrega valor expressivo à pesquisa que ora se propõe, ao se tentar compreender o processo de emergência do sujeito nessa escola da compreensão. Reiteramos aqui que o propósito de nossa tese não se circunscreve à análise do filme e de sua capacidade de provocar a mobilização, reflexão e produção de sentidos em jovens e adolescentes, como seria, *grosso modo*, a proposta de cinema como escola da compreensão defendida por Morin; outrossim, nosso interesse centra-se na emergência de sujeitos que vivenciam o cinema em projetos educativos ligados à sétima arte e expressam uma aprendizagem com produção subjetiva nesse contexto.

Guigue (2002) corrobora a ideia de Morin de cinema como uma escola da compreensão humana ao afirmar que a sétima arte pode ser apreendida como experiência de vida, uma vez que o filme nos desvenda condutas humanas. Essa perspectiva ultrapassa a percepção ainda presente de cinema como um evento social e direciona-se mais para uma percepção de cinema como pedagogia, que irá animar a discussão dessa tese articulada à ideia de cinema como uma legítima *escola da compreensão*. O alcance do cinema como meio de cultura de massa é um ponto bastante relevante para a análise que se pretende realizar; representa, sem dúvida, uma pedagogia potente, ao promover valores, ditar regras de comportamento, promover a reflexão, estimular a fantasia e a produção de sentidos.

Sobre essa perspectiva, destaca Louro (2003):

O cinema constituía-se numa pedagogia cultural muito abrangente, mas que interpelava de forma expressiva e peculiar a juventude. Essa afirmação provavelmente assume um significado especial quando referida aos anos 50 e 60. Nessa época, a “juventude” parece se distinguir, de um modo mais efetivo, da vida adulta, adquirindo um significado específico e particular: seu comportamento, suas roupas, seus corpos, sua música, sua dança, sua linguagem e sua estética ganhavam então, um estatuto próprio. (LOURO, 2003, p. 430)

Em que pesem marcantes diferenças históricas entre as décadas de 1950 e 1960, como aponta Louro na citação acima destacada, com o século XXI em curso, a juventude continua a encontrar no cinema modelos e estatutos próprios que, na atualidade, se expandem nas complexas redes de comunicação inauguradas pela rede mundial de computadores e pelas novas formas de sociabilidade em curso no mundo virtual.

O cinema na atualidade insere-se em um amplo espectro da cultura visual que tem se expandido vigorosamente no final do século XX e início do século XXI. Martins (2004, p. 160) assevera que as representações visuais são formas culturais de apresentar, narrar ou referir, caracterizando ou nomeando grupos ou indivíduos, sujeitos, veículos e identidades. Tais representações se efetivam por meio dos sistemas visuais (fotografia, pintura, televisão, cinema etc.) como um modo de mediar a compreensão e a construção de ideias, sentidos e processos simbólicos.

Nota-se que o cinema não ocupa, na atualidade brasileira, a mesma posição que ocupava em décadas anteriores, mas permanece como uma importante instância formativa (LOURO, 2003, p. 443).

É justamente a instância formativa que o cinema representa que interessa ao curso da pesquisa. E, nesse ponto, demarcamos a opção dessa pesquisa que se diferencia da proposta de Morin (2002) e Guigue (2002) de trabalhar o cinema nas escolas de ensino médio, como uma escola da compreensão humana. Nesta tese de doutorado, nossa construção se volta para a pesquisa com jovens que vivenciam intensamente o mundo do cinema, em um projeto específico de uma organização não governamental que será discutido melhor no capítulo destinado ao itinerário metodológico da pesquisa.

2.5 A Ecologia dos Saberes

A proposta de investigação sobre a emergência do sujeito que ensina e aprende nas escolas da compreensão inspira-se também no aporte teórico de Boaventura de Souza Santos (2006; 2008; 2009), que trata de cinco tipos de ecologia: a Ecologia dos

Saberes; a ecologia das temporalidades; a ecologia dos reconhecimentos; a ecologia das trans-escalas e a ecologia de produtividade.

As ecologias apresentadas acima fazem parte da construção teórica de Boaventura de Sousa e Santos e inauguram um espaço de discussão ligado ao que ele denomina como a *sociologia das ausências* (SANTOS, 2006), a *epistemologia dos conhecimentos ausentes* e a *epistemologia dos agentes ausentes* (SANTOS, 2009).

Segundo Boaventura de Sousa Santos, “a modernidade se constitui na base de duas epistemologias, que o autor tem designado por conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação”. Vale ressaltar que, nessa concepção de conhecimento-regulação, a ignorância é percebida como caos e o saber como ordem; no conhecimento-emancipação, a ignorância é concebida como colonialismo e o saber como solidariedade.

Vale destacar algumas características da Ecologia dos Saberes elencadas pelo autor de *A gramática do tempo para uma nova cultura política* (SANTOS, 2008, p. 156-157). São elas:

- O contexto cultural em que se situa a Ecologia dos Saberes é ambíguo. Por um lado, o reconhecimento da diversidade sociocultural do mundo favorece o reconhecimento da diversidade epistemológica de saberes no mundo. Por outro lado, se todas as epistemologias partilham as premissas culturais do seu tempo, talvez uma das mais consolidadas no nosso tempo seja a da crença na ciência como única forma de conhecimento válido.
- A Ecologia dos Saberes é, assim, simultaneamente, uma epistemologia da corrente e da contracorrente. As suas condições de possibilidade são também as da sua dificuldade.
- A Ecologia dos Saberes procura dar consistência epistemológica ao saber propositivo. Trata-se de uma ecologia porque assenta-se no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles.
- A Ecologia dos Saberes assenta na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em

processo constante da criação e da renovação. O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento.

- Na Ecologia dos Saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Como não há ignorância em geral, as ignorâncias são também tão heterogêneas, autônomas e interdependentes quanto os saberes.
- A Ecologia dos Saberes parte do pressuposto de que em todas as práticas de relação entre os seres humanos e entre eles e a natureza participam mais de uma forma de saber e, portanto, de ignorância.

Para Santos (2008), a injustiça social se assenta na injustiça cognitiva e a Ecologia dos Saberes é a epistemologia da luta contra a injustiça cognitiva que se expressa em dezessete teses principais, que apresentaremos em linhas gerais no intuito de expressar a pertinência dessas teses com a nossa proposta em curso. São elas:

- 1) A luta pela justiça cognitiva não terá êxito se assentar exclusivamente na ideia da distribuição equitativa do saber científico.
- 2) As crises e as catástrofes produzidas pelo uso imprudente e exclusivista da ciência são bem mais sérias do que a epistemologia científica dominante pretende.
- 3) Não há conhecimento que não seja conhecido por alguém para alguns objetivos. Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos.
- 4) Todos os conhecimentos têm limites internos e externos.
- 5) A Ecologia dos Saberes tem de ser produzida ecologicamente: com a participação de diferentes saberes e seus sujeitos.
- 6) A Ecologia dos Saberes é uma epistemologia simultaneamente construtivista e realista.
- 7) A Ecologia dos Saberes centra-se nas relações entre saberes, nas hierarquias e poderes que se geram entre eles.
- 8) A Ecologia dos Saberes pauta-se no princípio da precaução.
- 9) A centralidade das relações entre saberes que caracteriza a Ecologia dos Saberes impele-a para a busca da diversidade de conhecimento.

- 10) A Ecologia dos Saberes exerce-se pela busca de convergências de conhecimentos múltiplos.
- 11) A questão da incomensurabilidade põe-se também no interior da mesma cultura.
- 12) A Ecologia dos Saberes visa ser uma luta não ignorante contra a ignorância.
- 13) A Ecologia dos Saberes ocupa-se da fenomenologia dos momentos ou tipos de relações.
- 14) A construção epistemológica da Ecologia dos Saberes suscita três questionamentos sobre a identificação dos saberes, sobre os procedimentos para o relacionamento entre eles, sobre a natureza e a avaliação das intervenções no real.
- 15) É próprio da epistemologia da Ecologia dos Saberes não conceber os conhecimentos fora das práticas de saberes e estas fora das intervenções no real que elas permitem ou impedem.
- 16) A Ecologia dos Saberes visa facilitar a constituição de sujeitos individuais e coletivos que combinam a maior sobriedade na análise dos fatos com a intensificação da vontade da luta contra a opressão.
- 17) Na Ecologia dos Saberes, a intensificação da vontade exercita-se na luta contra a desorientação. A Ecologia dos Saberes é guiada por várias bússolas com múltiplas orientações. Não há critérios absolutos nem monopólios de verdade.

Na pesquisa que propusemos nesta tese, partimos de dois contextos artísticos culturais distintos que demarcam escolas de compreensão diferenciadas que possuem códigos próprios e envolvem lastros de cultura erudita e de cultura de massa, padrões de “alta cultura”, elementos ligados ao elitismo da arte e elementos ligados às ausências.

Para um pesquisador acostumado a uma percepção linear da realidade e do processo de pesquisa e produção de conhecimento, seria de se estranhar a perspectiva da Ecologia dos Saberes.

No entanto, ao tentarmos organizar a pesquisa na busca de referenciais teóricos que se propusessem abraçar a complexidade do estudado em um enfoque da ecologia humana, encontramos no pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2006; 2008; 2009) uma possibilidade de diálogo e entrelaçamento de perspectivas que possibilitem

novas formas de inteligibilidade frente ao estudado. Nas palavras de Boaventura de Sousa Santos, a Ecologia dos Saberes se refere a:

Um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam-se em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve iniciar não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia de saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes. (SANTOS, 2008, p.154)

Esse conjunto de epistemologias, também denominado por Santos (2008) de *múltiplas bússolas*, nos convida, enquanto pesquisadores, a uma vigilância epistemológica que se converte em um profundo ato de reflexividade e de produção.

3 ITINERÁRIO METODOLÓGICO

3.1 Objetivos

O objetivo central que norteou a pesquisa foi:

1. Compreender o processo de emergência do sujeito considerando o aprender com produção subjetiva nas escolas da compreensão ligadas à música e ao cinema.

Desse objetivo central derivaram os seguintes objetivos específicos:

- 1) Explicar os aspectos que convergem na relevância da escola da compreensão para o desenvolvimento do aluno.
- 2) Estudar o vínculo do aluno da escola da compreensão com o outro na processualidade da emergência de elementos comunicativos que estão na base do próprio vínculo.

A pesquisa sobre a emergência do sujeito que aprende nas escolas da compreensão ligadas à música e ao cinema implicou em assumir um desafio metodológico que tomou forma na assunção de responsabilidade intelectual frente à construção teórica da pesquisa, em que ficou evidente o caráter ativo do pesquisador. A complexidade de nosso objeto de estudo e o caráter plurideterminado da pesquisa nos impulsionaram a construir um itinerário metodológico em consonância com a Epistemologia Qualitativa de González Rey (2003, 2005, 2007, 2011).

3.2 A Epistemologia Qualitativa

Neste estudo, assumimos a Epistemologia Qualitativa como concepção norteadora para o estudo da emergência do sujeito que aprende nas escolas da compreensão. Essa concepção norteadora dos estudos sobre a subjetividade visa a romper com a representação da psique como um conjunto de entidades estáticas individuais e universais, estabelecendo um caminho congruente com as investigações da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 1997a, 1997b, 2003, 2005, 2007, 2011).

A Epistemologia Qualitativa enfatiza três princípios gerais da produção do conhecimento, conforme definidos por González Rey (2005). São eles: o caráter

construtivo-interpretativo do conhecimento; o ato de compreender a pesquisa, nas ciências antropológicas, como um processo de comunicação, um processo dialógico; e a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico.

Com a Epistemologia Qualitativa, González Rey (2011, p.47, 48, 49) reforça a importância ontológica do que se pretende estudar como base da proposta metodológica e aponta para a enorme dificuldade que a psicologia, junto a outras ciências sociais, tinha em relação à compreensão e ao uso da teoria de forma geral. Essa dificuldade é bastante geral nas ciências sociais na definição de seus conceitos centrais e de suas relações com a filosofia. Em sua crítica a esse modelo, González Rey aponta diferentes definições de pesquisa qualitativa que são consumidas pelo “mercado acadêmico”.

Dentre essas críticas, figuram a crítica ao conhecimento e à apropriação superficial do marco filosófico que utilizam para definir suas propostas e toma-se como exemplo a questão da fenomenologia, que almeja a apreensão da realidade como ela se apresenta. Aprofundando-se nessa questão, aponta-se os conceitos desenvolvidos por Husserl em seus matizes diversos nas propostas de Sartre, Merleau-Ponty e Heidegger, que implicam em importantes consequências epistemológicas, de pesquisas que se afirmam como fenomenológicas e que, desafortunadamente, utilizam os conceitos de forma operacional e instrumental sem explicitar questões metodológicas que precisam ser bem definidas.

Ainda na esteira desse enfoque crítico, González Rey aponta as versões da hermenêutica e da análise do discurso e enfoca a pequena ou nula contribuição filosófica e científica dos trabalhos dos capítulos dedicados a essa temática. Acrescenta, ainda, que, dentro de sua própria proposta, encontra autores que a assumem de uma forma que acaba por repetir os mesmos problemas, o que subverte o valor da pesquisa.

No contexto de construção da Epistemologia Qualitativa, González Rey (2011, p. 50) entende que:

[...] essa proposição metodológica à pesquisa qualitativa visa a que todos os participantes se tornem sujeitos da pesquisa [...] a partir do desenvolvimento de um posicionamento crítico e reflexivo através do

diálogo entre o pesquisador e participantes que atravessa todos os momentos e instrumentos da pesquisa. O caráter dialógico da pesquisa permite que os participantes participem dela a partir de suas inquietações, suas memórias e seus problemas atuais, o que é fundamental para o seu envolvimento no processo.

A configuração metodológica desta pesquisa emergiu das exigências de nosso objeto de estudo; portanto, fundamentou-se na Epistemologia Qualitativa, adequada ao estudo da subjetividade.

3.3 O estudo de caso

Elegemos o método do estudo de caso como uma possibilidade de abordar o processo de emergência do sujeito que aprende nas escolas da compreensão. O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado (GIL, 1999).

De acordo com González Rey (2005), a legitimidade da informação do estudo de caso singular está definida pelo que ele aporta à construção do modelo em desenvolvimento no curso da pesquisa.

Foram realizados dois estudos de caso com o intuito de analisar profundamente a emergência de indicadores e construir hipóteses sobre o problema que nos propomos a investigar.

3.4 Os participantes e os cenários de pesquisa

“Evoé, Jovens à vista...”

Os participantes deste estudo foram dois jovens artistas: um músico e um ator e produtor de cinema.

É importante destacar que os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO A) antes do início da pesquisa.

3.4.1 O músico

Escolhemos para participar da pesquisa um jovem músico oboísta da Orquestra Filarmônica de Minas Gerais, egresso da Escola de Música de Brasília e também egresso do Departamento de Música do Instituto de Artes da UnB.

Chegamos ao nome do oboísta quando relatávamos a pessoas conhecidas a nossa procura de jovens artistas que estivessem muito orientados em sua busca pessoal por conhecimento e dedicação à arte. Em nossas conversas com pessoas ligadas à música, chegamos ao nome do músico em questão. Em uma conversa posterior com uma colega do curso de doutorado, em que explicávamos a ela o desenho de nossa pesquisa, recebemos a informação de que essa colega havia sido professora do jovem músico escolhido e ela relatou algumas características do jovem músico ligadas à sua inserção no campo da música que chamaram ainda mais à atenção e corroboraram para a nossa decisão de convidá-lo para participar da pesquisa.

Estabelecemos o primeiro contato com o oboísta por meio de envio de mensagem via correio eletrônico em que explicamos detalhadamente os objetivos da pesquisa e realizamos, nesse momento, o convite para a sua participação voluntária no estudo. Na época do convite, o jovem músico estava na Alemanha realizando um curso de aperfeiçoamento com duração de dois anos. Sua resposta foi positiva e nos encontramos em três ocasiões distintas no ano de 2010, dando início aos protocolos iniciais da pesquisa. Os momentos de conversação com o jovem oboísta iniciaram-se no dia 16 de agosto 2010, quando, naquela ocasião, ele veio ao Brasil para assinar contrato com a Orquestra Filarmônica de Minas Gerais por ter sido aprovado em concurso Público para integrar seu naipe de oboés da referida. Aproveitando a ocasião, o músico passou alguns dias em companhia de sua família e concordou em nos receber para o início do processo de conversação da pesquisa.

Nosso segundo encontro de conversação ocorreu no dia 23 de outubro de 2010, na ocasião de outra estada do músico em Brasília, que ocorreu logo após a primeira turnê do músico como componente da Orquestra Filarmônica de Minas Gerais.

Em 25 de dezembro de 2010, recebemos a visita do jovem músico, acompanhado de sua esposa, e conversamos um pouco sobre o desenvolvimento da pesquisa, na qual o oboísta apresentara grande interesse. O músico aproveitou para avisar que estaria viajando para a Alemanha no dia 04 de janeiro de 2011 para a realização dos exames finais do curso e que, na volta da Alemanha, ele, sua esposa e filho iriam residir em Belo Horizonte e que nossos próximos encontros face a face, provavelmente, aconteceriam naquela cidade. Nesse período, continuamos nos comunicando por meio de correio eletrônico e Skype.

Em outubro de 2011, a pesquisadora hospedou-se por alguns dias na casa do músico oboísta e pôde acompanhá-lo em ensaio de uma ópera de Puccini, no Palácio das Artes em Belo Horizonte.

Em setembro de 2012, a pesquisadora foi convidada a assistir o concerto do jovem oboísta em um importante espaço cultural da capital mineira, e participar de um almoço de confraternização com familiares, amigos e colegas da Orquestra Filarmônica da qual o músico faz parte.

3.4.2 O ator e produtor de cinema

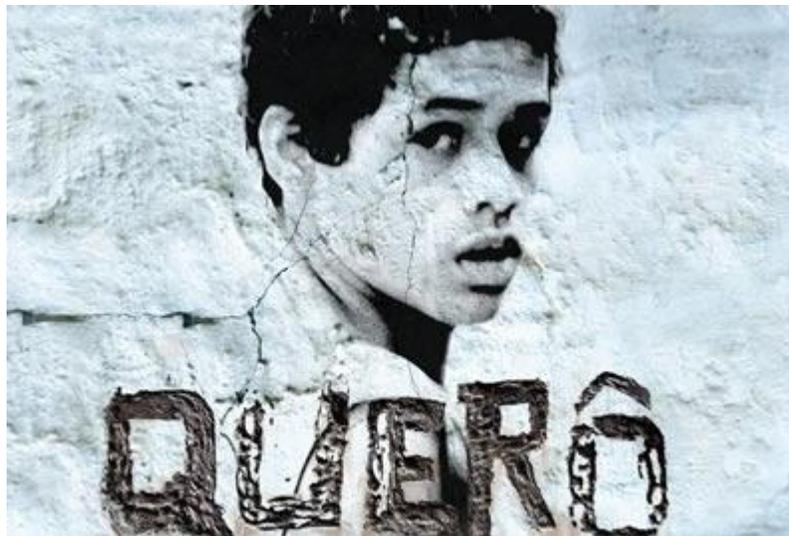


Ilustração 1: Fotografia do Filme Querô

O participante da pesquisa ligado ao cinema é um jovem ator e produtor, egresso do Projeto Oficinas Querô, que funciona em Santos-SP. A criação do Projeto Social Oficinas Querô teve início em 2004, quando o diretor Carlos Cortes procurava atores para o elenco do longa-metragem Querô, que seria produzido pela Gullane Filmes. A seleção para elenco desse filme não seguiria um processo comum. A maneira mais autêntica de interpretar e representar a mensagem de Plínio Marcos no cinema seria trabalhando com atores não profissionais que vivessem efetivamente em condições similares a do protagonista do filme *Querô*. Assim, deu-se início à busca de talentos entre adolescentes moradores das áreas de baixa renda no entorno de Santos-SP (Fonte: <www.oficinasquero.com.br>.Último acesso em 11/12/2009).

O interesse em pesquisar um jovem que tenha participado do Projeto Oficinas Querô iniciou-se ao assistirmos, em 2009, em um canal de TV fechada, ao documentário *Eu fiz Querô* sobre a preparação de atores para a atuação no filme, que retrata a tragédia escrita pelo dramaturgo brasileiro Plínio Marcos. Chamou-nos à atenção a forma como os preparadores de elenco conduziram as oficinas de preparação de atores com aqueles adolescentes e crianças, todos jovens da periferia santista. Em um primeiro momento de nossas impressões, consideramos excessiva a carga emocional suscitada por meio dos exercícios e performances trabalhadas para os adolescentes e crianças que faziam parte do projeto; as crises de choro que emergiam dessas oficinas, a grande carga dramática à qual os meninos estavam expostos, nos incomodavam, por mais que as oficinas fossem, em nossa opinião, bem conduzidas, uma vez que o trabalho de preparação de atores deveria tratar, dentre outros temas, de questões ligadas à violência extrema, à traição, aos abusos de toda ordem, ao abandono e à morte.

Assistimos várias vezes ao documentário e, a cada “leitura”, surgiam novas questões, o que nos levou a levantar a hipótese de que lá provavelmente tivesse ocorrido à existência de uma *escola da compreensão*. O documentário relata desde a escolha dos atores até o lançamento do filme *Querô*, o recebimento de prêmios, como, por exemplo, o prêmio de melhor ator para Maxwell Nascimento, que interpretou o protagonista da trama o jovem *Querô*, no 39º Festival de Cinema de Brasília e também os prêmios de melhor roteiro e direção de arte no mesmo festival.

Em um momento de nossas análises, percebemos que a escolha dos jovens atores, em formação, para encenar papéis de meninos marginais, dentre eles o do protagonista da trama que encenaria o jovem Querô e que, no enredo do filme, se encontrariam na FEBEM, a antiga Fundação de Bem Estar do Menor, conhecida popularmente como “uma escola do crime”, seria uma estratégia importante do diretor do filme para imprimir a veracidade em sua produção. Esse fato levou-nos a refletir sobre a opinião de Benjamin (1935/1994) segundo a qual o ator cinematográfico, mais que a um personagem, interpreta a si mesmo diante do público, e que a carga dramática e a forma como as oficinas ligadas a temas expressos no parágrafo anterior, mais que catárticas (*Psicologia da arte*, VIGOTSKI, 1925/2001), eram, em certa medida, mais que a possibilidade de expressão de uma realidade vivida por boa parte daqueles meninos.

Nosso primeiro contato com um dos organizadores das Oficinas Querô aconteceu em agosto de 2010, via correio eletrônico. Enviamos mensagem para o *website* institucional da organização não-governamental explicando, em linhas gerais, o nosso interesse em conhecer e pesquisar o projeto. O assessor de comunicação do grupo na época, o publicitário Joaquim Eduardo, conhecido como Joca, nos respondeu positivamente. Na resposta enviada por Joca, tomamos conhecimento de que, em duas semanas, ocorreria a filmagem de um curta-metragem. Joca demonstrou muito interesse pela pesquisa e nos convidou para participar desse momento, já que, em sua concepção, seria bastante interessante ver os adolescentes em ação, produzindo um curta-metragem.

Na ocasião de nossa visita às Oficinas Querô convivemos com um grupo de quarenta adolescentes, durante três dias, e acompanhamos a filmagem do curta-metragem *Ulisses* produzido pelos jovens participantes do projeto. Aproveitamos a oportunidade para conversar com os adolescentes e observar a dinâmica do elenco e da produção no processo de filmagem do curta-metragem. Durante as filmagens, tivemos tempo para conversar com os adolescentes e com os adultos organizadores do projeto.

Em conversas com os organizadores do Projeto Oficinas Querô, conseguimos chegar a três possíveis candidatos para participarem da pesquisa. A escolha de um

único candidato aconteceu por adesão à proposta; os três jovens indicados foram convidados, mas apenas um deles aceitou o convite.

Os elementos colhidos no período de conversações iniciais com os gestores do projeto e com os participantes das Oficinas Querô intensificaram nossas reflexões sobre a pesquisa, que estiveram em constante movimento durante todo seu curso. Desse modo, consideramos interessante partilhar nossas primeiras impressões sobre o projeto Oficinas Querô intensificadas pelo contato com o campo.

Joca e nossas impressões iniciais sobre o projeto “Oficinas Querô” a partir do contato com o campo

Nossas primeiras impressões sobre o projeto Oficinas Querô foram registradas em nosso diário de campo, e compõem nossas reflexões iniciais sobre a construção do cenário de pesquisa nesse espaço social singular de aprendizagens. Joca é um publicitário que desenvolveu um trabalho de cinema em sua cidade Cubatão -SP, que foi convidado para participar do projeto Querô desde a escolha dos meninos que comporiam o elenco do filme.

Joca veio nos buscar na Pousada São Marcos, em Santos - SP, e de lá seguimos a pé pelas ruas do Bairro Gonzaga. Durante nossa caminhada, Joca falou sobre o início do Projeto Querô, contou sobre sua inserção no projeto, detalhou sobre a escolha dos meninos que fariam parte do filme *Querô*. O publicitário foi convidado a participar do projeto em virtude de sua inserção em projeto de cinema com adolescentes em situação de risco social em Cubatão - SP. Joca relatou fatos muito interessantes, como a preocupação do grupo que esteve à frente do projeto do filme *Querô*, com os adolescentes que, medida em que viam o fim próximo do filme, começaram a se articular, buscando uma continuidade do projeto. Joca falou durante quase todo o percurso, problematizando aspectos importantes da formação inicial do projeto, do medo que ele e os companheiros de projeto tinham de desencadear uma *síndrome pixote*¹ com o final da produção.

¹A pesquisadora compreendeu a síndrome pixote, nesse momento de conversação, como uma referência ao grande sucesso cinematográfico do filme *Pixote a lei do mais fraco*, protagonizado pelo ator Fernando

Joca apontou como fundamental o apoio dos irmãos Gullane, da Gullane Filmes e da UNICEF. Destacou a dificuldade de captação de recursos financeiros antes da Lei Rouanet (Lei de Incentivo à Cultura), bem como das dificuldades encontradas pelo grupo para manter o projeto ativo após o término do filme.

Joca expressou-se sobre o sonho da maioria dos meninos que participaram do filme *Querô* de dar continuidade à carreira como atores de cinema. Ele problematizou a situação ao questionar os estereótipos estéticos criados pela indústria cinematográfica e analisou as possibilidades de inserção cinematográfica dos meninos, por serem, em sua maioria, negros e mulatos. Dessa constatação, surgiu a ideia de ampliar o projeto e trabalhar com os meninos por meio das oficinas de audiovisual na produção cinematográfica. Nessa nova proposta, os meninos-atores do filme *Querô* passariam a produzir o cinema, passariam a atuar também por detrás das câmeras.

As primeiras produções das Oficinas Querô que contaram com boa parte dos atores que fizeram parte do filme foram, segundo Joca, as melhores dos cinco anos de projeto, e as que foram feitas em condições de maior dificuldade de recursos. Os curtas produzidos nesse período, *Torto*, *Maria Capacete* e *Eu fiz Querô* renderam prêmios aos jovens cineastas e redundaram em parcerias com profissionais renomados da área.

Chamou-nos à atenção quando Joca relatou sobre os primeiros anos do projeto, o questionamento que ele próprio se fazia indagando *se aquilo era um trabalho ou uma droga*, um vício. Joca destacou que, uma vez, ligou para sua mãe perguntando se ela ia ou não precisar de uma das mesas, se ela poderia doar para o projeto, lembrou das vezes que solicitou das irmãs papel sulfite, do computador que ele pediu para uma amiga por quatro dias, pedido que ele tinha derenovar toda a semana – e acabou ficando com a máquina por oito meses, para editar uma das primeiras produções do Projeto Oficinas Querô.

Em nossos momentos de conversação Joca destacou a inserção do ator que protagonizou o filme no mercado de atores globais: sua participação no programa *teen*

Ramos, ainda criança, e do desfecho de sua vida, já que não conseguiu dar prosseguimento a sua carreira como ator, embora tenha participado de uma novela na Rede Globo, vivendo em condições de pobreza e vulnerabilidade após o filme, o que redundou em sua morte prematura no início da idade adulta em circunstâncias ligadas ao crime.

de uma famosa rede de televisão, os filmes que vem realizando. Destacou o fato de esse ator ter olhos verdes, a pele mais clara.

Tivemos a impressão, naquele momento, de que Joca estava muito focado na proposta social do projeto, de empreendedorismo e empoderamento dos jovens por meio do cinema.

Entramos em um táxi para irmos para o Mercado Municipal de Santos, onde se localizava, na época, o escritório do Projeto Querô, e continuamos a nossa conversa. Chegando ao escritório do Projeto, Joca nos apresentou a outros gestores do projeto e a alguns adolescentes que estavam lá e que faziam parte da turma de 2010, bem como outros jovens que fizeram parte do projeto em anos anteriores e que estavam presentes para acompanhar a filmagem do curta-metragem.

Dirigimo-nos à base de filmagem; era um dia muito, agitado com muitas pessoas chegando, e fomos apresentadas à responsável pela captação de recursos para o projeto e também a duas profissionais do Grupo Votorantim, um dos parceiros/colaboradores, que também estavam lá para acompanharem a filmagem do curta.

A responsável pela captação de recurso para o projeto nos convidou para um rápido passeio de *catraia*, barquinho que faz o transporte dos trabalhadores e populares do Porto de Santos a Guarujá. Aproveitamos esses momentos para conversar sobre o projeto; esclarecemos, em linhas gerais, os objetivos da pesquisa, a perspectiva teórica da subjetividade de que partimos, e foi explicado, também, que pretendíamos realizar um estudo de caso com um jovem que tivesse participado do projeto inicial, do filme *Querô*, que tivesse atingido nível interessante de desenvolvimento por meio das experiências vividas no filme e no Projeto Oficinas Querô. A gestora indicou três jovens que, em sua opinião, tinham uma trajetória singular e interessante de desenvolvimento no contexto do filme *Querô* e também nas oficinas e produções que sucederam o filme.

Lanchamos na base de filmagem com os meninos, o que foi muito rico. Os adolescentes participantes do projetose mostraram muito abertos ao diálogo.

Consideramos interessante a “cara” jovem do projeto; comentamos com Joca e com os outros responsáveis pelo projeto essa observação e eles acharam graça.

A locação do curta *Ulisses* foi uma casa vizinha à do ator que protagonizou o filme *Querô*, no centro de Santos, nas adjacências do porto, e foi utilizado o terreno da casa do ator Maxwell Nascimento como base de produção. A jovem diretora do filme *Ulisses* tinha 15 anos na época e estava muito animada e muito envolvida com a sua produção. Lorraine escreveu o roteiro do filme curta-metragem, que foi escolhido coletivamente.



Ilustração 2: Foto oficial dos participantes do filme curta-metragem *Ulisses*

Joca destacou que os roteiros criados pelos meninos são, na maioria das vezes, ligados ao drama; são, de certa forma, segundo ele, autobiográficos. Isso nos fez pensar na produção subjetiva dos adolescentes que passam pelo projeto, na sua expressão, nos seus momentos de criação, de representação da realidade, no processo educativo que engendra todo o projeto, na atuação dos profissionais que estão na linha de frente do projeto e na relação de aprendizagem estabelecida nesse contexto.

Uma das gestoras do projeto destacou a importância do protagonismo dos jovens e o papel de tutor desempenhado por outra gestora, por exemplo, ao deixar que uma adolescente de 15 anos desenvolvesse o seu processo de dirigir aqueles atores.

Joca falou repetidas vezes que, no Querô, os meninos podem errar, o erro é permitido. Disse que conversam bastante com os meninos sobre o filme, que o nome de cada um deles estará impresso, marcado, para sempre naquela produção e que, dessa forma, seria interessante fazer o melhor, pois o filme poderá ser visto por muitos, e se for um filme ruim ou bom, seu nome ficará marcado para sempre ligado a essa produção.

No sábado, no set de filmagem, um adolescente de 16 anos procurou Fernanda, enquanto conversávamos. Fernanda pediu, educadamente, que ele aguardasse um pouco, e logo foi atender o adolescente. Fernanda voltou dizendo que ele pedia algumas orientações, pois a rede de televisão SBT chegaria para fazer uma entrevista e, naquela produção, ele era o responsável pelo contato com a imprensa.

Dois curtas foram destacados por Joca, Fernanda e Jéssica, adolescente participante dos projetos *Aloha* e *De velha basta eu*.

Aloha foi escrito por uma das adolescentes do Projeto Oficinas Querô e foi premiado pelo Ministério da Cultura. O curta trata da questão do surf adaptado, e conta com a participação do surfista Kaiu, da baixada santista, um surfista cego, dentre outros surfistas com dificuldades de locomoção. Joca destacou que grande parte dos meninos do Projeto Oficinas Querô não frequentam a praia, pois não se sentem pertencentes àquela realidade, principalmente no que concerne ao surf, um esporte considerado caro, em vista dos equipamentos, prancha, velas e demais equipamentos. No entanto, essa foi a temática escolhida pela jovem que escreveu o elenco, o que resultou em uma excelente produção.

“*De velha basta eu*” é uma interessante produção sobre uma temática da terceira idade.

Os participantes do projeto informavam-nos animadamente sobre a próxima gravação, que ocorreria em final de setembro de 2010, a filmagem de *Bingo*, um curta bem-humorado sobre o romance na terceira idade.

Muitas coisas nos chamaram à atenção nesses momentos de conversação e de observação: o trabalho coletivo, o empenho dos adolescentes em fazer o melhor, o respeito dos atores em relação à produção, a parceria dos adultos na produção dos adolescentes.

No início de 2012, retornamos a Santos para dar continuidade ao processo de pesquisa. Dessa vez, o jovem ator e produtor já havia se engajado na pesquisa. O projeto Oficinas Querô agora havia se transformado em Instituto Querô, e o projeto que foi desenvolvido durante alguns anos, com a seleção de quarenta jovens por ano, para a participação nas oficinas de audiovisual, agora era desenvolvido em escolas públicas de Santos com o Projeto Querô na Escola.

Joca, que havia nos recebido da primeira vez e se tornou um colaborador interessado no curso da pesquisa, agora estava trabalhando em sua cidade natal, Cubatão, na Secretaria de Cultura. Joca continuou colaborando indiretamente com o projeto e mantendo um interessante contato com a pesquisadora.

Joca foi substituído no Instituto Querô por Claudio Maneja, que se tornou um colaborador ativo da pesquisa. Em nossa visita ao Instituto Querô para os primeiros momentos de conversação com Samuka, nosso sujeito de pesquisa, tivemos um rico momento de conversação com outros colaboradores que se mostraram muito interessados no curso da pesquisa e em seus desdobramentos para a instituição.



Ilustração 3: Imagens do elenco e direção do filme

É importante notar a forma como foi se constituindo o cenário de pesquisa com o jovem ator e produtor, pois primeiro conhecemos o projeto, os idealizadores da proposta, e os meninos que participavam da terceira edição das Oficinas Querô.

É interessante marcar que foram convidados para participar da pesquisa três jovens atores que participaram do Filme *Querô* e que continuavam desenvolvendo atividades ligadas ao cinema. Dentre os três jovens convidados, o único a aceitar o convite foi Samuel de Castro, o Samuka.

Nossos encontros aconteceram em Santos, no Instituto Querô e na casa de Samuka. É importante demarcar o interesse que a pesquisa despertou no grupo de pessoas que compõem o Instituto Querô. Alguns participantes das Oficinas Querô, que atualmente se configura como o Instituto Querô, se tornaram ativos colaboradores do processo de pesquisa e estiveram refletindo conosco sobre a subjetividade social dessa escola da compreensão.

3.5 Os instrumentos e a sua utilização

Para a Epistemologia Qualitativa, os instrumentos de pesquisa deixam de ser fornecedores de resultados e se convertem em indutores de informação que facilitam a expressão dos sujeitos estudados. Os instrumentos são formas parciais de expressão do sujeito dentro do processo geral de investigação (GONZÁLEZ REY, 1997b).

Utilizamos, com os jovens artistas que participaram na pesquisa, instrumentos considerados clássicos. Foram eles:

- *Entrevista*
- *Observação*
- *Complemento de frases*
- *Momentos de conversação*
- *Análise de material audiovisual*
- *Análise documental*
- *Diário de campo*

No intuito de atender ao desafio metodológico que implica na complexidade da pesquisa proposta, propomos formas mais ativas de provocar os sujeitos a se expressar na pesquisa que tomaram forma na modelagem de instrumentos de pesquisa que se articulassem com o nosso objeto de estudo e que fossem capazes de mobilizar o sujeito e promover a expressão da subjetividade. Pensando nisso, propusemos os seguintes instrumentos:

- *Fotos e frases*
- *Memória musical*
- *Apresentação de instrumento musical/apresentação do oboé*

Entrevista

As entrevistas foram utilizadas como forma de gerar diálogo entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. Foram realizadas duas entrevistas com cada sujeito pesquisado, sendo uma entrevista aberta e uma entrevista semiestruturada.

A entrevista aberta inicial teve como eixo temático aspectos relevantes da vida do sujeito. Essa entrevista foi realizada como marco inicial da relação da pesquisadora com o participante da pesquisa e serviu como introdução dos sujeitos ao universo da pesquisa.

A entrevista semiestruturada I teve como eixo temático a seguinte questão:
Menino, quem foi teu mestre?

É justo destacar que importou, em princípio, gerar um espaço de discussão rico entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados em que houve a circulação de informações, de ideias, a problematização, o envolvimento, que possibilitaram a expressividade dos sujeitos no processo da pesquisa. Esse engendramento dependeu, em grande parte, da habilidade da pesquisadora em buscar formas criativas de envolver os sujeitos no curso da pesquisa.

Desse modo, a necessidade de gerar indicadores do que se buscou compreender na pesquisa sobre a emergência do sujeito que aprende nas escolas da compreensão pode prescindir ou não de uma ou mais entrevistas, na medida em que os indicadores foram gerados em um número menor de entrevistas, uma vez que o curso da conversação é da ordem da incerteza, da imprevisibilidade.

No entanto, o cuidado com o trato da pesquisa nos impulsionou a traçar eixos temáticos que, no momento de planejamento e amadurecimento da proposta metodológica, possibilitaram dar sustentação a um modo de produção de informação que não estava circunscrito unicamente ao uso dos instrumentos apresentados, que, no caso das entrevistas, tomou forma, durante o processo em curso, de uma entrevista personalizada.

Observação

A observação tem sido muito utilizada em pesquisas qualitativas, em virtude de possibilitar que se considere o contexto e que se dê especial importância a informações geradas por comportamentos não intencionais dos sujeitos (ALVES-MAZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998). Por sua relevância, a observação foi utilizada neste estudo.

Foram observados ensaios, aulas, filmagens e apresentações artísticas dos sujeitos como forma de aproximar o pesquisador do universo de pesquisa.

Na ocasião do primeiro contato *in loco* com a escola da compreensão ligada ao cinema, em setembro de 2010, iniciou-se o processo de observação, uma vez que acontecia, na ocasião, a filmagem de um curta-metragem produzido pelo grupo. As filmagens duraram três dias, dos quais observamos dois.

Em maio de 2012, observamos a filmagem de um vídeo promocional sobre o Projeto Oficinas Querô na escola em que Samuka foi o apresentador.

Em setembro de 2011, observamos o oboísta que participou do estudo em uma tarde de ensaio de uma ópera de Puccini no Palácio das Artes em Belo Horizonte. Na mesma ocasião, nos hospedamos na casa do oboísta por três dias, o que intensificou nossas observações naquele contexto.

Em agosto de 2012, assistimos a uma apresentação solo do músico de um Concerto de Bach, em um importante espaço cultural da capital mineira.

Em outubro de 2012, estivemos com Samuka e sua mãe em sua casa, o que se converteu em um rico momento de nossa reflexão e construção teórica.

Complemento de frases

Corresponde a um instrumento que apresenta indutores curtos a ser preenchidos pela pessoa que o responde. Os indutores são de caráter geral e também podem referir-se a atividades, experiências ou pessoas sobre as quais queremos que o sujeito se expresse intencionalmente (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 57).

O complemento de frases é um instrumento composto por 71 frases a completar, criado por González Rey e Mítjans Martínez (2005). Esse instrumento apresenta a possibilidade de adaptações que estimulem a expressão dos sujeitos de acordo com objetivos da pesquisa. No caso da pesquisa, o instrumento sofreu duas adaptações para atender as especificidades ligadas a cada uma das escolas da compreensão pesquisada: a música e o cinema.

As adaptações poderão ser conferidas na seção destinada aos apêndices desta tese de doutorado.

Momentos de conversação

A conversação foi utilizada neste estudo como instrumento que possibilitou, em diversos momentos, a expressão livre dos sujeitos, gerando corresponsabilidade nos participantes da pesquisa ao se sentirem sujeitos do processo. Os momentos de conversação da pesquisa aconteceram pessoalmente, no Distrito Federal, em Belo Horizonte e Santos, e também em espaços virtuais animados pelas possibilidades de comunicação por meio do correio eletrônico.

González Rey (2011, p. 51) destaca a importância dos sistemas conversacionais na Epistemologia Qualitativa; segundo ele:

O peso fornecido ao diálogo nessa proposta conduz a pesquisa de uma epistemologia da resposta a uma epistemologia da construção, onde o objetivo é que os participantes se envolvam em conversações nas quais suas expressões não sejam unicamente respostas isoladas a estímulos apresentados pelo pesquisador, mas verdadeiras reflexões e construções que se articulam como um sistema no curso da conversação.

Acolhemos em nossos momentos de conversação pessoas que fazem parte da família dos pesquisados, amigos, colegas de trabalho. No caso do oboísta, acolhemos em nossa pesquisa os depoimentos e expressões que nasceram no curso das conversações da esposa, do filho e de amigos de orquestra.

No caso do ator e produtor de cinema, ampliamos os nossos momentos de conversação com diversos participantes das Oficinas Querô, gestores do projeto, estudantes que fizeram parte das Oficinas Querô na ocasião da filmagem do curta-metragem *Ulisses* e colegas de Samuka do Instituto Querô e da produtora Querô Filmes.

Análise de material audiovisual

Foram realizadas análises de vídeos, de filmes e outras produções das quais os sujeitos participaram, buscando compreender o envolvimento dos sujeitos estudados no tocante aos sentidos subjetivos ligados à expressão artística dos envolvidos na pesquisa.

Em relação à análise de material audiovisual, a escola da compreensão ligada ao cinema forneceu espontaneamente filmes curta-metragem e documentários que foram analisados pela pesquisadora. O contato com esse material, bem como a forma como foram ofertados, gerou inquietações, hipóteses e reflexões importantes para a pesquisa.



Ilustração 4: Filmagem do documentário *Torto*

Análise documental

Foram analisados documentos colocados à disposição pelos sujeitos em pesquisa e outros veiculados pela mídia impressa e virtual tais como: reportagens, entrevistas, textos de domínio público, agendas culturais, programas, dentre outros.

Diário de campo

O *Diário de campo* corresponde a uma técnica inaugurada pelos etnógrafos, que buscavam anotar em seus diários, de maneira pormenorizada, os detalhes de sua estada no campo.

Em nosso estudo utilizamos o diário de campo como fonte de anotações e de levantamento de hipóteses no campo empírico da pesquisa. Acreditamos que o diário de campo em nossa pesquisa tenha sido uma técnica pertinente que permitiu a criação de inteligibilidade ao articular elementos teóricos com a realidade singular vivenciada no campo empírico.

Fragmentos de nosso diário de campo, em algumas ocasiões, foram utilizados na íntegra em nossa construção teórica por representarem momentos interessantes de nosso processo de investigação e de construção teórica.

Em relação ao uso do diário de campo, Goldenberg (2007, p. 21) informa que, na década de 1930, o trabalho de campo passou a orientar as pesquisas antropológicas. A autora destaca o trabalho de Boas, um geógrafo de formação, crítico radical dos antropólogos evolucionistas, que ensinou que no campo tudo deveria ser anotado meticulosamente e que um costume só tem significado se estiver relacionado a seu contexto particular.

Fotos e frases



Ilustração 5: “Novo Começo”

O instrumento *Fotos e frases* foi criado por Amaral (2011) e foi utilizado nesta pesquisa. Esse indutor possibilitou o resgate de vivências pessoais capazes de mobilizar a emotividade dos participantes da pesquisa por meio de fotografias que registraram momentos significativos vivenciados pelo sujeito. O participante apresentou as fotos escolhidas e elaborou uma frase para cada uma das fotos elencadas. A dinâmica conversacional se estabeleceu após o contato do participante com as fotos e enriqueceu o momento empírico.

Memória musical

Os desafios do campo nos levaram a elaborar o instrumento *Memória musical* para favorecer a emergência de elementos simbólico-emocionais ligados à história de vida e à trajetória formativa do músico participante do estudo. Foi solicitada ao participante do estudo a escolha de cinco a dez músicas que representassem momentos importantes de sua vida. O participante apresentou as músicas escolhidas, compartilhando um momento de audição de cada uma das músicas, e, a partir daí, estabeleceu-se uma dinâmica conversacional. Nosso objetivo foi aprofundar indicadores gerados em instrumentos anteriores.

Apresentação do oboé

A presença do oboé nos momentos de conversação e o interesse do participante da pesquisa ligado à música em ampliar o nosso conhecimento sobre o instrumento, bem como o estudo do lugar do oboé para a constituição subjetiva do músico estudado, nos levaram a criar um momento específico no curso da pesquisa para uma apresentação do oboé, o que se converteu em um importante momento de envolvimento e trânsito de elementos simbólicos e emocionais por parte do participante da pesquisa. Esse momento específico de nossa construção metodológica nasceu no curso da pesquisa como uma exigência singular nos momentos de conversação em que o sujeito se implicou intensamente.

Diante da complexidade da Teoria da Subjetividade e da Epistemologia Qualitativa, a construção de instrumentos singulares representa a abertura de vias de expressão do sujeito que devem ser acolhidas pelo pesquisador como uma fonte legítima de produção de indicadores na pesquisa.

3.6 Construção e análise da informação

A Epistemologia Qualitativa destaca a importância do papel ativo do pesquisador e a sua responsabilidade intelectual pela construção teórica que resulta da pesquisa. A síntese teórica que rege o processo de construção da informação representa um

processo permanente a ser desenvolvido pelo pesquisador em seu percurso pelo momento empírico (GONZÁLEZ REY, 2005).

O processo de construção da informação empreendido nesta pesquisa esteve em consonância com os princípios da Epistemologia Qualitativa. Vale ressaltar que esse processo não se configura como um momento separado ou posterior à coleta de dados e sim um processo constante de construção e de análise da informação que confronta, inclusive, a ideia de dado, conforme esclarece González Rey:

A pesquisa qualitativa, a partir da definição epistemológica que temos adotado, não considera o dado em sua forma tradicional, como tem sido utilizado pela psicologia, isto é, como entidade objetiva que se legitima por sua procedência instrumental, mas como elemento que adquire significação para o problema estudado, o qual pode proceder dos instrumentos utilizados ou das situações imprevistas que surgem no curso da pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 110)

Reconhecer o processo de construção da informação como um processo construtivo-interpretativo implica em considerar a complexidade constitutiva dessa etapa crucial da pesquisa, visando ultrapassar a perspectiva limitadora que percebe o material empírico como “portador de uma verdade única a qual se deve chegar à análise e tentar buscar, nos dados, essa verdade com o qual, inconscientemente, empreendem um caminho totalmente descritivo, próprio da epistemologia positivista” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.115).

As exigências de uma pesquisa configurada na Epistemologia Qualitativa apontam para a necessidade de desenvolvimento de modelos teóricos inovadores sobre a informação produzida que possibilitem a visibilidade sobre um nível ontológico não acessível à observação imediata. A construção de um modelo configuracional implica em um posicionamento ativo do pesquisador regido por um modelo teórico em processo permanente de desenvolvimento durante o seu itinerário empírico.

Essa perspectiva nos outorga tratar da informação em um processo construtivo-interpretativo no qual a pesquisadora deverá desempenhar o seu papel ativo, dialogando com a informação no curso da pesquisa. Desse modo, é relevante acolher as informações imprevistas e informais que apareçam no curso do processo empírico, e

a geração de novas hipóteses, apoiadas nos casos singulares estudados durante a pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2002).

O processo de construção da informação na perspectiva histórico-cultural da subjetividade não obedece a uma lógica formal *a priori*; antes, se orienta por outro tipo de lógica, denominada por González Rey como lógica configuracional, que “gira em torno da construção do pesquisador e que tem, como referência, apenas o próprio modelo que avança a partir da construção do pesquisador durante o processo de pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 124).

A lógica configuracional pode ser compreendida como uma metáfora, uma vez que só fará sentido mediante a assunção do lugar central do pesquisador no processo de pesquisa e na sua responsabilidade pelo modelo em desenvolvimento. Nesse contexto, as pesquisas concretas podem se converter em produções singulares que expressem uma capacidade de diálogo com as teorias que representam. Desse modo, é importante salientar que a abertura, a flexibilidade e a criatividade foram necessárias para o empreendimento da pesquisa nessa perspectiva, que visou, dentre outros aspectos, a fomentar uma perspectiva ímpar de autoria, de construção, que, não raro, é percebida como desvantagem diante de uma ideologia dominante que ainda vigora na instituição educativa mais afeita aos modelos reprodutivistas. Conforme corrobora González Rey:

Rescatar el carácter activo de la producción del conocimiento y el lugar del sujeto en este proceso, tanto del investigador como del sujeto investigado, constituye una fuerte ruptura con la ideología tradicional asociada a la investigación científica que despierta muchas resistencias en los investigadores. Este proceso de cambio, sin embargo, no debe ser asumido como una nueva ideologización que niegue todo lo que sea diferente a él, sino como un nuevo camino de la investigación muy vinculado a la aparición de un nuevo objeto de estudio: la subjetividad. (GONZÁLEZ REY, 1997b, p. 17)

As exigências metodológicas do estudo da subjetividade humana na sua expressão singular levaram González Rey a criar a categoria *indicador* para dar conta daquelas unidades mais elementares de informação sobre o objeto que surgem no curso do estudo (GONZÁLEZ REY, 1997). Segundo o autor, um indicador é “uma

unidade de significação construída pelo pesquisador, a qual está acima da informação disponível e sobre a qual se pode elaborar uma hipótese que permita dar seguimento a um eixo de significação no processo de construção teórica” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 48).

Os desafios que emergiram dessa pesquisa sobre a emergência do sujeito que aprende nas escolas da compreensão foram: gerar novas ideias sobre o estudado, ir além dos elementos meramente discursivos (GONZÁLEZ REY, 2005).

Organizamos um itinerário de análise e construção da informação com o objetivo de orientar a construção e a reflexão sobre as singularidades que definiam o problema que elegemos no curso da pesquisa. Percebemos distintas unidades subjetivas do desenvolvimento e discutimos como essas unidades movimentaram algumas configurações subjetivas, a emergência da condição de sujeito e uma constelação de recursos subjetivos que dinamizaram o processo.

É importante ressaltar que colocamos em destaque apenas algumas unidades subjetivas do desenvolvimento. Foram destacadas aquelas que, em nosso entendimento, se constituíram como uma importante via para a compreensão dos processos subjetivos que participaram da emergência dos sujeitos nas escolas da compreensão elencadas.

A seguir, apresentaremos os casos estudados. Iniciaremos com a apresentação das principais informações do participante; em seguida, destacaremos os instrumentos utilizados e, ao final, apresentaremos uma construção sobre a emergência do sujeito nas escolas da compreensão ligadas à música e ao cinema, destacando os aspectos que convergiram na relevância da escola da compreensão para o desenvolvimento do sujeito.

[...] A racionalidade, a concordância dos espíritos não exigem que cheguemos todos à mesma ideia pelo mesmo caminho, ou que as significações possam ser encerradas numa definição, ela exige apenas que toda experiência comporte pontos de abertura a todas as ideias e que as “ideias” tenham uma configuração. Essa dupla postulação é a de um **mundo**, mas como não trata mais aqui da unidade atestada pela universalidade do sentir, como aquela de que falamos é antes invocada do que constatada, como ela é quase invisível e construída sobre o edifício de nossos signos, nós a chamamos **mundo cultural**, e

chamamos fala o poder que temos de fazer com que certas coisas convenientemente organizadas – o preto e o branco, o som da voz, os movimentos da mão – sirvam para por em relevo, para diferenciar, para conquistar, para entesourar as significações que vagueiam no horizonte do mundo sensível aquele vazio que o tornará transparente, mas vazio que, como ar soprado na garrafa, jamais é desprovido de alguma realidade. [...] (MERLEAU-PONTY, 2002, p.177)

4 CONSTRUÇÃO DOS CASOS

4.1 O ESTUDO DE CASO DE RAVI SHANKAR

4.1.1 Principais informações do participante

Eu quero só me entregar à minha música e fazer aquilo que eu acho que eu mais gosto de fazer. (Memória musical)



Ilustração 6: Foto de Divulgação do Programa Concertos para a Juventude SESC Palladium – Setembro 2012

Ravi tem 29 anos, nasceu em um estado da região sudeste e é o primeiro filho de um casal de *hippies*. Com o nascimento de seu irmão um ano e quatro meses após o seu nascimento, seus pais se separaram e sua mãe, diante de sérias dificuldades financeiras, optou por entregar Ravi aos cuidados de sua avó materna, que morava em São Paulo. Sua mãe permaneceu cuidando de seu filho mais novo por um tempo.

Anos depois, sua mãe mudou-se para São Paulo e retomou o convívio mais próximo com o filho; nesse ínterim, os avós maternos de Ravi mudaram-se para Rondônia acompanhados do neto e sua mãe permaneceu em São Paulo. Aos 11 anos de idade, Ravi e seus avós foram morar no Município de Santo Antônio Descoberto - GO, cidade do entorno do Distrito Federal, no intuito de ficarem mais próximos da filha, a mãe de Ravi, que havia se mudado para uma comunidade religiosa próxima a essa cidade.

Além de seu irmão um ano e quatro meses mais novo, ele tem uma irmã por parte de mãe, oito anos mais nova que ele. Aos 13 anos, de idade, Ravi ficou órfão de mãe.

Aos 15 anos e já um estudante do Ensino Médio, Ravi iniciou seus estudos de oboé na Escola de Música de Brasília. Aos dezessete anos, Ravi ingressou na Universidade de Brasília como estudante de música, ainda cursando a Escola de Música de Brasília. Nesse mesmo ano, Ravi tornou-se pai de um menino.

Em 2003, Ravi participou de seu primeiro festival de música na Alemanha, com apoio do CESPE – UnB, onde estagiava. Durante seu curso de graduação, Ravi morou no alojamento universitário, e visitava sua esposa e filho aos finais de semana.

Ao término do curso superior, Ravi foi indicado por um professor, para quem tocou em um festival, para ser monitor na Orquestra Experimental em São Paulo. O jovem oboísta aceitou o convite e mudou-se aos 21 anos para São Paulo com sua esposa e filho. Essa foi, então, a primeira vez em que o jovem casal e o filho conviveram juntos em uma mesma casa.

Em São Paulo, além do trabalho como monitor da Orquestra Experimental, Ravi começou a tocar na Orquestra Sinfônica de Santo André. Em 2008, Ravi foi aprovado em concurso público para a Orquestra Sinfônica de Manaus, mas abriu mão da possibilidade de um emprego público para atender ao convite de realizar um curso de aperfeiçoamento de dois anos na Alemanha. Ravi partiu para a Alemanha para a realização do curso sozinho; sua esposa e filho continuaram no Brasil nesse período.

Em 2010, Ravi foi aprovado em concurso público para a Orquestra Sinfônica de Minas Gerais e mudou-se em março de 2011 para Belo Horizonte com sua esposa e seu filho de dez anos, onde se encontra atualmente.

Ravi apropriou-se bastante do espaço comunicativo da pesquisa, que foi construído com base em suas reflexões pessoais e na imersão da pesquisadora no campo de pesquisa. Nossos encontros aconteceram por duas vezes na casa de seu cunhado no Distrito Federal, nas ocasiões em que vinha visitar sua esposa e filho, enquanto ainda estudava e residia na Alemanha em 2010. Houveram encontros também na casa da mãe da pesquisadora, no natal de 2010, em uma visita surpresa, e em sua nova residência em Belo Horizonte, onde a pesquisadora se hospedou por alguns dias, além de encontros em seu trabalho, em momentos de ensaio com a orquestra, no Palácio das Artes em Belo Horizonte. Houveram, ainda, encontros, em momentos de descontração, com colegas participantes da orquestra, no carro de um de seus amigos de orquestra, na interpretação do oboísta de um concerto de Bach, em um importante espaço cultural de Belo Horizonte em setembro de 2012, e também em um almoço comemorativo com sua família e companheiros da orquestra.

Algumas conversas informais e a observação da atuação do músico em ambientes variados converteram-se em fontes valiosas sobre o nosso objeto de estudo, pois, por várias vezes, Ravi esteve problematizando e refletindo sobre aspectos relativos à música, à sua vida e ao seu processo de aprendizagem nessa escola da compreensão.

Informações Complementares

[...] Ravi recebeu suas primeiras aulas de oboé na Escola de Música de Brasília. Após concluir bacharelado em Música pela Universidade de Brasília, recebeu seu *artist Diplom* pela Escola Superior de Música de Rostock, Alemanha, sob a orientação dos professores Gregor Witt e Sabine Kaselow. Integrou diversas orquestras no Brasil e na Alemanha, dentre elas a *Meclenburgische Staatskapelle Schwerin*, a *Neubrandenburger Philharmonie*, a Orquestra Experimental de Repertório, a Orquestra da Universidade de São Paulo, a Orquestra de Câmara da USP e a Orquestra Sinfônica de Santo André, além de trabalhar como músico convidado do Festival *Junge Künstlerfestival Bayreuth* e do XII Festival Amazonas de Ópera. Ravi também integrou a Orquestra Jovem das Américas em turnê pela América Latina e venceu os concursos Jovens Solistas Eleazar de Carvalho e Jovens Solistas da Orquestra Experimental de Repertório. [...] (Programa “Concertos para a

Juventude” – Orquestra Filarmônica de Minas Gerais – Sesc Palladium, 30 de setembro, 2012, 11h)

4.1.2 Instrumentos utilizados

Apresentamos a seguir um quadro que compila os instrumentos utilizados na construção da informação desse caso.

Instrumentos do Caso Ravi Shankar

Instrumentos	Data	Duração
<i>Entrevista inicial</i>	16/08/2010	2h10
<i>Entrevista semiestruturada</i>	23/10/2010	1h50
<i>Complemento de frases</i>	15/10/2011	1h
<i>Momentos de conversação</i>	25/12/2010 15/10/2011 16/10/2011	20h
<i>Memória musical</i>	15/10/2011	1h45
<i>Fotos e frases</i>	16/10/2011	1h50
<i>Apresentação do oboé</i>	16/10/2011	40'
<i>Observação de Ensaio no Palácio das Artes – Belo Horizonte</i>	15/10/2011	4h
<i>Análise documental</i>	2010	3h
<i>Observação – Concertos para a Juventude/Orquestra Filarmônica de Minas Gerais, interpretando concerto de Bach para</i>	30/09/2012	1h30

oboé. Sesc Palladium – Belo

Horizonte

Diário de campo

Músicas que fizeram parte da *Memória musical* de Ravi Shankar

- Tema do Filme *Em Algum Lugar do Passado*
- Gabriel's oboé
- *Concerto para Oboé d'amore em lá menor* – Bach

Allegro

Larghetto

- *Concerto para Oboé e Violino em Dó menor* – Bach

Allegro

Adágio

- *Concerto para Oboé e Orchestra* – Richard Strauss

II Movimento (Adágio)

- *Sem Fantasia* (Chico Buarque) – Chico Buarque e Maria Bethânia
- *Non, Je ne Regrette Rien* – Edith Piaf/Cassia Eller
- *Cantata BWV82 "Ich habe Genug"* – Bach
- *Ai se sesse* – Cordel do Fogo Encantado
- *Melodia Sentimental* (Heitor Villa Lobos) – Maria Bethânia

Aria para Soprano e Orquestra "Vorrei Spiegarmi, oh Dio"

Documentos que fizeram parte da análise documental

- Artigo escrito por Ravi, *A formação de oboístas no Estado de São Paulo*
- *Agenda Cultural SESC Palladium* – Setembro /2012
- Programa Concertos para a Juventude – Orquestra Filarmônica de Minas Gerais – SESC Palladium, 30 e de setembro de 2012, 11h.

4.1.3 O desenvolvimento dos principais elementos da subjetividade individual constitutivos do processo de emergência do sujeito que caracterizam o aprender na música com produção subjetiva de Ravi Shankar

- **A relação com a música como uma unidade subjetiva do desenvolvimento**

Antes eu não tinha uma noção do que eu queria estudar, eu queria tocar, eu queria tocar bem, mas eu não sabia, assim, qual o caminho, eu

não sabia, assim, como ia ser a jornada, o quê que eu tinha que fazer para isso. (*Entrevista inicial*)

O processo construtivo interpretativo que desenvolvemos nos permitiu identificar a relação de Ravi Shankar com a música como uma unidade subjetiva do desenvolvimento, ao representar uma força motriz para o seu desenvolvimento como músico profissional e como pessoa. Atualmente, Ravi relaciona a música a todas as suas conquistas, à constituição de sua família nuclear, ao conhecimento de mundo adquirido por meio do processo de aprendizagem e profissionalização musical, à conquista do atual emprego como instrumentista de uma renomada orquestra e aos planos futuros. A música está imbricada em sua vida de uma forma muito profunda, o que corrobora a nossa hipótese de a música, nesse caso, se constituir como uma unidade subjetiva do desenvolvimento.

No início de sua adolescência Ravi viveu uma de suas primeiras experiências com a música por meio de sua participação no coral e na banda de forró de uma pequena comunidade religiosa próxima de sua residência. Ravi simboliza o espaço vivencial dessa primeira experiência com a música em sua adolescência como um momento de “comunhão com a música”, momento em que iniciou o seu namoro com a sua esposa Guta, que também fazia parte do coral e da banda de forró, momentos em que percebeu que seria a música uma escolha de vida, que queria tocar um instrumento e aprender música.

Foi nesse momento que eu comecei ver que era aquilo, que era a música, mas que eu não queria ficar só cantando, eu queria aprender um instrumento, eu queria aprender mais sobre a música, eu queria me aprofundar mais, então, apesar da diversão, não sei se era a questão da adolescência, assim, mas tinham uns momentos grandes de insatisfação, de não estar, de achar que eu não pertencia, assim, sabe, de não pertencer? Sabe, eu tinha prazer naquilo que eu fazia, mas não me senti parte daquilo de uma maneira total. (*Fotos e frases – A emoção na música*)

[...] o que me motivou dentro do coral aonde (sic) tudo começou, que foi o Coral Samaritana Acácia, eu sentia com a música, quando eu cantava, eu sentia uma coisa muito estranha dentro de mim, assim, quando a Guta cantava *Ave Maria*, eu chorava, assim, ou quando a gente cantava

Coração de Estudante, a música gerava em mim uma coisa muito forte. *Em algum lugar do passado*, você conhece esse filme?

N: Conheço...

(*Ravi cantarola a música*) R: Ele fez uma adaptação para o Mestre Yokanaam, e eu lembro que eu cantei essa música, mas foi assim dos momentos musicais de emoção tão fortes, assim, lá no templo, né, cantando assim. Era uma das coisas que mexia, sei lá, a gente ficava com a sensibilidade muito aflorada, e eu não me contentava só em cantar. Eu achava que era pouco, assim, o meu irmão tocava um instrumento eu sentia inveja, assim, esses dias, esses dias eu até falei pro Caíque assim: *eu comecei a tocar um instrumento porque eu sentia inveja de você tocando*. Meu irmão meio que começou a tocar sozinho o teclado, então eu sentia um pouco de inveja, aquela inveja de querer fazer também, sabe? (*Entrevista II – Menino, quem foi teu mestre?*)

E foi um momento em que eu me sentia um pouco desprezado; assim, não desprezado, mas um pouco inferior porque eu só cantava na banda de forró, e eu queria tocar algum instrumento e eu acho que essa vontade de fazer música...e eu via o meu irmão tocando, o meu irmão aprendeu a tocar teclado sozinho, e eu via aquela coisa, eu, eu tinha vontade de fazer também, porque ele tocava apesar dele (sic) ser mais novo, e eu tinha muita vergonha também, porque eu sempre fui bom nas coisas que eu fazia, na escola eu era muito bom, em casa eu era muito dedicado; eu sempre ajudei minha vó, eu sempre procurei ser muito responsável, eu não queria jogar futebol quando eu era pequeno, porque eu tinha medo, porque eu não era muito bom em futebol, eu tinha medo porque o pessoal ficava me *zoando*, então eu não fazia aquilo; e a mesma coisa era com o instrumento. E quando eu comecei a estudar violão, guitarra, assim, eu me trancava no quarto pra poder estudar, porque eu já queria sair tocando igual ao Jimi Hendrix, assim. E, assim, eu acho que essa música marcou, assim, essa primeira fase, assim, antes do oboé. (*Memória musical – Gabriel's oboé*)

Vemos como ele era sensível a essa primeira experiência com a música, quando cantava no coral e no grupo de forró da comunidade religiosa. No entanto, apesar de sentir prazer na experiência, não se sentia pertencendo àquele mundo. Sentia a vontade de tocar um instrumento e ser muito bom nisso, aprender mais sobre música, sair de uma situação em que se sentia inferior e não ficar para trás em relação ao irmão autodidata no aprendizado do teclado.

Quando Ravi tinha quinze anos de idade e seu irmão quatorze, o talento musical que ambos apresentavam, de acordo com alguns moradores da comunidade onde

residiam, impulsionou um jovem mais velho que eles a levá-los à Escola de Música de Brasília para conhecer aquele espaço e averiguar a possibilidade de matricular os garotos naquela escola.

A primeira vez que Ravi ouviu o som do oboé é descrita por ele como um momento especial, em que ele apreciou muito o som desse instrumento. Ravi, nesse primeiro encontro com o oboé, afirmou para o conhecido que o levou à Escola de Música que era aquele o instrumento que desejava estudar, o que foi desestimulado pelo colega, ao afirmar que aquele era um instrumento muito caro, que era melhor ele tirar isso da cabeça e que seria mais viável estudar trompa, pois assim ele poderia tocar na banda do exército.

Eu falei: eu quero tocar esse instrumento, eu adorei, nossa eu adorei o som dele, nossa eu adorei o som dele. Ele falou “não”, na hora que a gente estava saindo, “é muito caro, fazer palheta é caro, é tudo bem caro, então não adianta. Escolha outro instrumento, faz a trompa, que é mais barata e tem banda, né, do exército, é mais fácil, não sei quê.” E eu falei: não, eu vou fazer. Aí eu me escrevi para o sorteio da Escola de Música. (*Entrevista inicial*)

A escolha de Ravi pelo oboé e os desafios assumidos nessa decisão representaram um momento importante de posicionamento ativo do sujeito frente às dificuldades que se converteram na força motriz que o impulsionou a estudar o instrumento. Após cursar o primeiro semestre teórico na Escola de Música, Ravi procurou o professor de oboé que lhe recebeu na ocasião de sua primeira visita à instituição de ensino, apresentou as suas notas, que eram muito boas, e falou sobre seu interesse em estudar oboé. O professor lhe questionou sobre a possibilidade de comprar o oboé e, nesse momento, ele afirmou que seu padrinho, que morava em São Paulo, iria comprar o instrumento para ele.

No início do segundo semestre, o professor, percebendo que o aluno estava com dificuldades na aquisição do instrumento, o autorizou a pegar o instrumento da escola e, assim, iniciou-se o seu processo de aprendizagem do oboé. Vemos, nesse momento, um elemento diferenciado de sua produção subjetiva que foi favorável no seu processo: a não aceitação passiva de não, o estabelecimento de metas e geração de recursos

subjetivos que possibilitaram novas alternativas frente aos desafios impostos pelas circunstâncias sociais e financeiras vividas pelo adolescente diante do desejo de tocar oboé.

Esse momento foi essencial para o seu posicionamento subjetivo em relação ao início de um processo de aprendizagem do instrumento e pode ser percebido como um marco em sua história com o oboé.

Eu levava a palheta para casa e eu ficava só apitando na palheta, assim, em casa, lá no meio do mato, onde minha vó mora, lá no meio do mato em uma chácara. E aí, deixa, eu vou te mostrar, esse aqui é o oboé, ele está desmontado né, esse aqui é o oboé.

E aí eu levava o oboé pra casa só no final de semana. Mas eu morria de vergonha também, assim, né, porque a minha vó nem sabe o que é um oboé. Soube quando eu comecei a estudar...então eu já queria mesmo começar sendo o oboísta. (*Entrevista inicial*)

A história de Ravi com o oboé iniciou-se em sua adolescência; nessa época, Ravi residia com seus avós em uma chácara em Goiás e fazia o Ensino Médio no Distrito Federal. Em suas memórias sobre esse período, Ravi destaca as dificuldades financeiras, o fato de ter de limpar a casa da tia e ajudá-la em sua barraca na feira aos domingos para ganhar a passagem de ônibus para a escola, o que o impedia de participar do ensaio do coral que tanto apreciava e de ver sua namorada. Ravi comenta sobre a revolta que sentia ao ter de limpar o quarto do primo um pouco mais velho que ele, e ter de recolher meias e cuecas sujas. Relembra o fato de ter de andar quatro quilômetros de madrugada para pegar o ônibus para a escola e da falta de recursos para a alimentação, uma vez que passava o dia inteiro em Brasília; de manhã cursando o Ensino Médio e, à tarde, a Escola de Música.

Às vezes eu comprava um pacotinho de biscoito, assim, antigamente, era o Planaltão, chegando perto da escola de Música, aí eu lembro que na época o Trakinas, era barato. Devia ser uns oitenta centavos, assim. E era o que a gente almoçava. E aí ficava assim, o dia inteiro. Aí depois de um semestre lá, eu consegui uma bolsa dentro da Escola de Música, que era, assim, para arrumar estante, assim, arrumar a orquestra, antes de começar os ensaios, da orquestra. Então tinha duas orquestras lá. Aí eu tinha que chegar um pouco antes, arrumava as cadeiras, colocava as

estantes, e ganhava uma bolsa. Aí foi onde começou a ficar um pouco melhor, eu já podia pagar a minha passagem, já não precisava estar indo tanto domingo (trabalhar na feira com a tia). Porque o domingo era o ensaio do coral. (*Entrevista inicial*)

[...] então eu não podia ir mais, no ensaio, porque eu tinha que trabalhar para a minha tia, na feira, então ficava sempre complicado, assim, até mesmo para ver a Guta também, porque eu já ficava a semana inteira tendo aula, o final de semana que a gente queria se ver, aí ficava... tinha que ir para a feira. Era meio complicado, e aí quando eu comecei a ter isso, aí ficou um pouco melhor, acho que na época era uns cento e vinte reais. (*Entrevista inicial*)

No curso de sua reflexão sobre o início de seu aprendizado com o oboé, Ravi descreve como se articulou em diferentes trabalhos que foram lhe acrescentando experiências importantes que lhe possibilitaram alternativas frente aos problemas e dificuldades que atravessava. Neste contexto, Ravi destaca o projeto desenvolvido pela maestrina cubana Helena Herrera, quando ele era aluno da Escola de Música de Brasília.

[...] ela foi regente do Teatro Nacional, e ela saiu de lá do Teatro e criou uma Orquestra Jovem na Ceilândia, num Centro de Ensino lá, esses Centros de Ensino Técnicos, e ela criou uma orquestra lá e tinha uma bolsa que eu acho que devia ser uns cento e oitenta reais, mais o vale-transporte, então o vale-transporte era bom porque a gente não precisava, porque na verdade saía um ônibus, tanto da Escola de Música, quanto da UnB, e levava a gente até lá, e o vale-transporte a gente usava para lanche, para comer assim alguma coisa, cachorro-quente, sei lá. Então foi aí que começou a ajudar, não só nisso, mas também com essa experiência você está tocando em orquestra, então nesse período foi o período do vestibular, que eu estava acabando o Segundo Grau, então foi aí que eu comecei a procurar, porque eu não vou querer ficar longe dela (sua namorada Guta, que estava grávida e mudou-se para o Rio de Janeiro), se ela ficar no Rio de repente seria melhor procurar uma Universidade no Rio. (*Entrevista inicial*)

Vemos como a falta de recursos financeiros possibilitou ao jovem estudante de oboé a mobilização de recursos subjetivos que o impulsionaram a buscar alternativas para o enfrentamento de dilemas. Percebemos aí a condição de sujeito, e a

complexidade que passa por desdobramentos simultâneos, que incidem em pontos de crescimento e de desenvolvimento que, por sua vez, tomam forma em impactos simbólicos e emocionais. Ao mesmo tempo em que o jovem se preocupava com a sua aprovação no vestibular na UnB ou em uma Universidade no Rio de Janeiro, precisava engajar-se em projetos que lhe garantissem o dinheiro para a alimentação e a passagem, ao mesmo tempo em que sua namorada estava grávida e tinha decidido ir para o Rio de Janeiro residir com sua avó, em virtude dos desdobramentos da subjetividade social da comunidade religiosa em que vivia, frente à sua gravidez.

Hoje, a música, e, mais precisamente, o oboé, ocupam em sua vida um lugar central; tocar oboé e tornar-se um músico de excelência representam um projeto existencial desse sujeito que constela a sua configuração subjetiva da música. Diversas frases do complemento de frases aparecem como indicadores que demarcam significados que se movimentam na construção de nossa hipótese.

Eu gosto de tocar, ler, estar com os amigos.

O trabalho é satisfação.

O meu instrumento meu coração.

A música meu modo de viver.

Amo viver.

Não posso ficar sem música.

Quando toco minha alma se equilibra.

No palco sou um eu potencializado.

Dedico a maior parte do meu tempo à música.

Meu oboé meu amigo inseparável.

A orquestra minha segunda família.

É importante notar que, conforme destaca González Rey (2011, p. 56), “a configuração subjetiva não é algo estático *a priori* pelo comportamento da pessoa.” Destaca, ainda, que configurações subjetivas da personalidade se organizam nos sentidos subjetivos da configuração subjetiva que emerge diante de novas situações de vida.

Os indicadores que fomos construindo ao longo do processo de construção de informação se configuraram como núcleos de sentido da personalidade de Ravi que tomam diferentes formas em variados contextos e que irão se desdobrar também em sua configuração subjetiva da música. São eles: a determinação/obstinação que se desdobra na não aceitação passiva de “nãos” para atingir os seus objetivos; o perfeccionismo que se desdobra em um sentido de intolerância com os próprios erros e dos outros. O posicionamento ativo de Ravi se expressa claramente quando, no curso da conversação, nos diz:

...ninguém vai falar para mim, ninguém vai ditar para mim o que eu posso e o que eu não posso fazer. Então eu acho que isso foi bom, essa questão de você não ter limites e falar assim, eu tive filho, então já vinha o pacote completo, então muita gente tinha essa coisa quando não porque não, são escolhas, são sacrifícios, eu sei que eu tive que sacrificar algumas coisas para poder... é uma opção, mas essa coisa de falar assim, você não pode...(Entrevista semiestruturada II)

A determinação/obstinação pôde ser percebida em diversos momentos, como, por exemplo, o investimento que fez e que tem feito em seus estudos como oboísta; inicialmente, como aluno da Escola de Música de Brasília; posteriormente, como aluno de Música da Universidade de Brasília, na experiência na Orquestra Experimental, na participação em festivais no Brasil e no exterior, nos dois anos que passou na Alemanha aprimorando os estudos de oboé em uma importante escola oboística.

Antes de ir para a Alemanha fazer o curso de aperfeiçoamento de dois anos, Ravi residiu com sua esposa e seu filho na Cidade de São Paulo. O músico foi indicado por um professor brasileiro que o ouviu tocar na Alemanha na ocasião de um dos festivais que participou. Nesse período, Ravi trabalhou simultaneamente em três orquestras, na Orquestra Experimental, na Orquestra Sinfônica de Santo André e na Orquestra do Tendal da Lapa. Alguns trechos da expressividade de Ravi descrevem esse período de vivências intensas:

Eu falei assim pra Guta: vamos pra São Paulo, né? Que lá o salário vai ser bom, tem a possibilidade de umas outras orquestras...E aí foi quando a gente realmente, pela primeira vez morou junto assim, que foi em São Paulo, foi em 2005 que a gente foi pra lá. No início foi um período muito bom para mim. No início foi bem difícil, porque essa Orquestra Experimental, assim, ela era de um nível muito bom. [...] e como eu te falei, eu não tinha o costume de tocar em orquestra, e lá era um grupo assim, as pessoas já tinham experiência, até mesmo você contar quando você não está tocando os compassos pra você atacar, quando você não tem costume assim no início é complicado, parece bobeira, assim contar um, dois, três, quatro, um, dois; mais não é, porque você tem que primeiro manter a concentração, e você tá escutando um monte de coisa, que acontece ao seu redor e mesmo assim você tem que, entrar, ali, né? Mais aí deu certo. (*Entrevista inicial*).

A meta de ser um bom aluno e aproveitar todas as oportunidades que lhe fossem oferecidas, e o intuito de criar oportunidades de construir e concretizar projetos ligados à sua carreira como oboísta comparecem como fortes indicadores do processo de emergência do sujeito na música. Esse posicionamento representa um indicador de seu caráter ativo e decidido diante de sua aprendizagem e da construção de sua carreira como oboísta.

Os núcleos de sentido ligados à determinação/obstinação aparecem também na forma como batalhou para conseguir o custeio para participar de festivais importantes no Brasil e no exterior e para juntar recursos para a sua ida para a Alemanha.

Percebemos que a experiência de dificuldades vividas por Ravi em sua ida para São Paulo – sua primeira experiência profissional em uma orquestra, a primeira vez em que morou efetivamente com sua esposa e filho – gerou simultaneamente sentidos subjetivos de satisfação e de descontentamento. Ao mesmo tempo em que se sentia feliz vivendo pela primeira vez com sua esposa e filho, sentia o peso de não estar se dedicando o suficiente a seus estudos do instrumento, sentia que estava perdendo tempo em atividades que estavam lhe roubando o foco de sua meta principal.

Essa vivência não o distanciou de seu propósito; pelo contrário, dinamizou uma aproximação na qual Ravi se implicou como sujeito e passou a perseguir com maior ênfase o seu sonho de ir para a Alemanha realizar o seu curso de aperfeiçoamento. Percebemos, no trecho abaixo, como a tensão emocional vivida naquele momento provocou a tomada de posição de Ravi e a geração de alternativas:

...foi bem difícil essa separação, foi bem complicado, e até mesmo porque a gente não acredita, né? Que dois anos vão passar rápido, ou que vai dar certo ou que a gente vai conseguir. Então pra Guta foi muito difícil ficar aqui, mas pra mim estava sendo assim a concretização de um sonho, né? Tá indo prá lá, está tendo a possibilidade assim de me concentrar nos estudos, pois foi uma coisa que eu sempre sonhei assim de poder me dedicar, de poder assim mergulhar fundo e poder viver isso. Só este contato com a música, porque no dia a dia a gente tem tanta preocupação. Em São Paulo era tanta correria, eu tinha que tocar no mínimo em dois lugares, um ficava aqui e outro lá em São Paulo, então eu tinha que cruzar a cidade, pra tocar nos lugares, às vezes eu fazia o cachê na USP, eu saía do centro e ia para a USP e pegava ônibus lotado, era trânsito, então tudo isso suga muita energia, né?
(*Entrevista inicial*)

As horas dedicadas ao treino do instrumento, o fato de chegar uma hora antes na faculdade para treinar o instrumento quando estava cursando sua graduação em música na UnB; o envolvimento que demonstrou ao conseguir financiamento para sua

primeira participação em um Festival de Música na Alemanha e em outros festivais no Brasil; a criação de uma articulada rede de relacionamentos composta por professores e estudantes de oboé, maestros, fabricantes de instrumentos; o alto investimento financeiro que fez, para suas condições naquele momento, para estudar alemão em Brasília, no Instituto Goethe, demonstram como Ravi esteve focado em seu aprendizado na música e como essa configuração subjetiva foi tomando um caráter central em sua vida.

Percebemos como Ravi criou um espaço comunicativo com professores de oboé de diversas localidades, com colegas que também estudavam oboé e que partilhavam aspirações parecidas com as dele, com maestros e fabricantes de oboé, dentre outros. Desde o início de sua aprendizagem do instrumento, esse espaço comunicativo foi tomando forma em uma rede de comunicação em que Ravi transitava e transita com muita propriedade, uma rede que tomou uma dimensão importante para a sua inserção profissional no mundo musical, que se configura como espaço comunicativo e uma verdadeira teia simbólica que indica o seu processo de emergência na música e a sua participação em um contexto cultural específico. Ainda como estudante da Escola de Música de Brasília, conheceu o professor Carlos Prazeres, que acabara de vir da Alemanha, e o estimulou a estudar na UniRio com o Professor Carlos Justi. Nesse primeiro momento de inserção cultural nessa teia, Ravi começa a perceber a importância de um festival, a importância de trocar conhecimentos e de estar próximo de profissionais renomados que tenham uma carreira consolidada com o oboé. Nesse ponto de nossas conversações, Ravi problematizou o ensino de música no Brasil, a partir de sua participação em festivais, e da observação de profissionais de alta *performance*.

Nesse meio período eu comecei a querer fazer festivais, que no Brasil eu acredito que no Brasil seja o ponto forte na formação musical, assim, que a gente tem mesmo, porque eu acho que tanto, nas escolas de música, quanto, nas universidades o ensino ainda é um pouco assim...defasado. É ainda incompleto eu acho. Então eu acho que os festivais de música eles abriram muito a minha cabeça, porque você tem contato com professores que estão dando aula, tocando em vários lugares do mundo, mas, por exemplo, pra mim, pra eu que estava em Brasília, aqui, foi legal porque vinha gente de São Paulo, vinha gente do

Rio de Janeiro, então você fala assim, *eita eu tô ficando pra trás, ou não tá legal o meu nível.* (Entrevista inicial)

Quando Ravi iniciou a sua graduação em Música na UnB, passou a morar no alojamento universitário e iniciou um estágio remunerado em um projeto de iniciação musical de crianças. Logo após esse estágio, iniciou outro no CESPE – UnB que lhe custeou a passagem para o seu primeiro festival de música na Alemanha e lhe proporcionou a possibilidade de trabalhar como fiscal em outros festivais em que participou. O desejo de participar desse primeiro festival na Alemanha foi animado pelo convite que recebeu do Professor Thomas Undmüller, com quem realizou diversos cursos na UniRio no Rio de Janeiro. Nesse ponto, percebemos o valor da rede de comunicação dentro de uma cultura musical ligada ao oboé que lhe proporcionou ricas aprendizagens. Essa primeira experiência em um festival no exterior é descrita por Ravi nos seguintes termos:

Então eu fui prá lá, eu não sabia falar alemão, sei lá eu tinha feito um semestre eu acho, na UnB. Mas na UnB é aquela coisa, né? Uma turma com sessenta, setenta alunos, uma professor que não tinha muita paciência, ele era alemão. (risos) [...] Então foi meio difícil, assim[...] Então já ficou uma sementinha, assim, lá dentro, já. E para mim era um sonho assim, imagina e a gente tocou em umas salas, assim, Berlim, nos lugares que eu fiquei “*meu Deus do céu como é que pode?*” eu saí lá de Santo Antônio e eu estou aqui tocando nessa sala. (Entrevista inicial)

Nesse meio período, assim, quando eu estava em Brasília, aqui em Brasília ainda, eu sempre mantive contato com esse professor que me levou para o festival porque eu gostava dele, eu gostava de ter aula com ele, aí eu falei eu quero estudar na Alemanha com ele. (Entrevista inicial)

O investimento constante por aprimoramento expresso na busca por bons professores, que podiam lhe ensinar e orientar, aparece como uma dimensão da sua subjetividade ligada a sua compulsão pela perfeição e ao orgulho, que pode, por sua vez, estar associado ao desejo de se destacar no seio de sua família como o “melhor”, assim como em outros espaços sociais como a escola e a orquestra. Esse

comportamento peculiar de Ravi se mantém até hoje, quando encontra um músico de excelência e solicita uma aula com esse profissional, ou solicita um momento de audição para que esse profissional o escute tocar oboé, prática que iniciou quando era aluno da Escola de Música de Brasília e se desdobra na necessidade de expor o seu trabalho e partilhar de um espaço de enriquecimento de sua formação e *performance* como oboísta e buscar novas oportunidades.

Enquanto vivia em São Paulo com sua esposa e seu filho e participava da Orquestra Experimental, Ravi começou a pensar mais firmemente na possibilidade de ir para a Alemanha realizar o curso de aperfeiçoamento; essa vontade que ele alimentara já por um bom tempo vai-se tornando urgente na medida em que seus colegas da Orquestra Experimental, que era uma orquestra composta por jovens, começam a comentar que pretendiam ir para o exterior complementar seus estudos.

Só que nesse meio período os meus colegas, que estavam aí na orquestra, lá todo mundo mais ou menos da mesma idade que eu, todo mundo sempre falava: *ah, eu vou fazer alemão, vou fazer inglês, porque eu estou pensando em fazer um curso lá com fulano de tal, e não sei que*. Então isso também me instigava, eu não queria ficar para trás. Apesar de ter um filho, apesar disso tudo, eu não queria ficar para trás. Então eu comecei a buscar assim, eu fiz um curso de alemão no Goethe, imagina o curso era caro, assim, eu me lembro que eram R\$ 1.100,00, acho que era um mês, assim, de curso. Era intensivo, eram todos os dias, a gente tinha cinco horas de aula; eu fiz nas férias, e depois eu fiz aula particular de alemão, antes de ir. (*Entrevista inicial*)

A vontade de ir para a Alemanha e de criar oportunidades que favorecessem o seu projeto impulsionou Ravi a articular-se em sua rede de conhecimentos e entrar em contato com Ludwig Frank, um fabricante alemão de oboé, que, segundo Ravi, vem ao Brasil por volta dos meses de junho, julho e agosto. Esse fabricante promove, na Alemanha, cursos de oboé e fagote, para atingir a clientela que ele atende, com professores renomados. Ravi ficou sabendo que o Professor Ingo Gorinski, que havia sido professor de seu professor Éser Menezes, da Orquestra Experimental, estaria dando um curso, e se interessou em participar como aluno. Trechos da expressividade

de Ravi nos mostram o interesse que tinha naquele momento de fazer um curso com aquele professor.

[...] um professor super renomado, deu aula pra muita gente boa, ele já está meio velhinho, deve ter uns setenta anos já, aí eu falei *poxa eu quero ir ter aula com um cara assim, né?* E aí eu falei *eu já tô indo, vou aproveitar pra tocar para outras pessoas [...]* (Entrevista inicial)

[...] E aí o Ludwig Frank, ele dá duas bolsas para esse curso para não ter que pagar a taxa, que a taxa são trezentos e cinquenta euros, mas sem alimentação, sem nada, só o curso. Aí eu fiz um pedido, assim, né? Pedindo essa bolsa, aí eu consegui a bolsa. Aí eu consegui a bolsa, aí o negócio era a passagem né? A passagem era muito cara. (Entrevista inicial)

Ravi conseguiu os recursos para sua passagem e foi para o festival promovido por Ludwig Frank e aproveitou a oportunidade para participar de diversas audições e articular a sua ida futura para a Alemanha. Quando Ravi retornou ao Brasil após esse festival, voltou decidido a participar dos exames de seleção para o curso na Alemanha. Esse foi o momento de tomar decisões difíceis com sua esposa.

Como mencionado anteriormente, o período em que Ravi e sua esposa viveram em São Paulo foi a primeira experiência de viverem juntos, com um casal convencional, em uma mesma casa. Nesse período, que Ravi simboliza como um período de correria, de muito desgaste de energia, o oboísta permaneceu pouco tempo em casa, pois estava envolvido em turnês. Nesse meio tempo, em que se preparava para ir para a Alemanha para os exames de seleção, o músico foi aprovado no concurso para a Orquestra de Manaus. Sobre essa experiência, Ravi se expressa:

Manaus não era o meu sonho de cidade, mas era um emprego, pagava bem, enfim, fui pra lá né? [...] Eu passei no concurso lá em Manaus, seria um emprego público, assim, e o maestro também é muito legal e eu falei assim: *oh maestro, eu estou indo fazer uma prova, em junho, na Alemanha, se der certo, eu quero ir estudar lá.* (Entrevista inicial)

Nesse trecho, podemos notar que, por mais que a questão financeira fosse uma questão delicada, ou seja, era uma necessidade real para o sustento de sua família, a

estabilidade que iria desfrutar em um emprego público não era uma questão central para esse sujeito naquele momento. Naquele momento, a questão central era o investimento em sua carreira, a realização de seu curso na Alemanha, que ainda era um projeto, pois dependia de aprovação em um processo seletivo. Ravi estava muito preocupado, pois o Professor Gregor Witt, seu futuro orientador, na ocasião em que Ravi esteve na Alemanha realizando o curso patrocinado por Ludwig Frank, alertou-o que havia um limite de idade, de vinte e cinco anos, para a realização do curso na Alemanha, que era destinado a um público jovem, e que Ravi naquela ocasião já estava com vinte e quatro anos, portanto, muito próximo de atingir o limite estabelecido para a realização do curso.

Inclusive, o Gregor falou bem assim: *Quantos anos você tem? Aí eu falei, tenho vinte e quatro, aí ele falou: você tem que vir logo, tem que ser esse ano. (Entrevista inicial)*

Destarte, podemos observar a processualidade permanente da produção de sentidos e o caráter gerador da subjetividade, na expressão de um sujeito que abre mão de um caminho, em princípio, mais cômodo, para aventurar-se em uma possibilidade mais desafiadora e indeterminada.

Após a aprovação para o curso na Alemanha, Ravi tinha diante si o compromisso de comprovação para conseguir o visto para a Alemanha de que teria a quantia mensal de setecentos e cinquenta euros, o que correspondia aproximadamente a vinte e sete mil reais, que ele deveria levar para o período de vinte e quatro meses que duraria o curso, justamente em uma época de crise em que o valor do euro estava muito elevado.

Nesse período, o casal precisou tomar algumas decisões. Guta iria mudar-se com o filho para a casa de seu irmão no Distrito Federal e Ravi seguiria para a Alemanha. No intuito de conseguir os recursos para seu curso na Alemanha, Ravi inscreveu-se no Festival de Campos do Jordão, que oferecia uma bolsa de estudos no valor de quarenta e oito mil reais para um estudante de música selecionado para estudar um ano no exterior. Ravi não foi aprovado nesse concurso.

Aí eu falei (ênfase) Meu Deus! Como é que eu vou? Aí eu lembro que até um dia eu falei: cara! Eu não sei, não vai dar, né? Mas eu estava decidido a ir assim, eu falei: nem que eu vá para passar fome, eu vou dar um jeito de ir, assim. Inclusive eu estava com uma amiga minha, que é oboísta, a gente estava indo tocar em um concerto, ela falou assim: Ah, Ravi, porque talvez isso não seja pra você, sabe? Eu sei que ela queria o meu bem, mas aquelas palavras foram bem, assim...(pausa). As palavras foram bem assim: Talvez não seja para você, tem muito músico bom que nunca foi para fora e ficou só no Brasil, sabe que você tem uma família, você tem a Guta, o Gabriel, eu fico preocupada com você e se você for passar fome lá, eu não vou poder te ajudar? E não sei que, assim, eu falei: Rô, eu falei, olha eu não sei como é que eu vou, mas eu sei que eu vou, eu ainda não sei como, mas eu sei que eu vou. *(Entrevista inicial)*

Nesse ponto, percebemos como o núcleo de sentido ligado à obstinação foi fundamental para que o sujeito resistisse à pressão e gerasse sentido na tensão vivida em busca de alternativas que o favorecessem a atingir a sua meta. O oboísta inscreveu-se em um programa do Ministério da Cultura e conseguiu sua passagem para a Alemanha, mas ainda faltavam os vinte e sete mil reais. A essa altura dos acontecimentos, Ravi já havia aberto mão de seu emprego público na Orquestra de Manaus, o músico, sua esposa e seu filho continuavam em São Paulo, pois lá havia maiores possibilidades de levantar o cachê para a viagem em trabalhos ligados à música. É importante notar que Ravi trabalhou em um Festival de Ópera em Manaus antes de pedir demissão da orquestra e continuava ligado à Orquestra Experimental de São Paulo. O curto período que passou em Manaus, três meses, foi importante para alimentar a sua rede de contatos e parcerias, que foi fundamental para resolver a questão dos recursos para a sua estada na Alemanha. É interessante como, para o músico, dentro de sua cosmologia, ele considera esses eventos como sorte, como sincronicidade, o que anima uma dimensão importante de sua subjetividade.

Eu falei, puts, acho que não vai rolar mesmo, será que ela tem razão? Mas enfim, aí eu fui outro dia em um ensaio, em uma orquestra que a gente tocava, quando eu estava voltando me liga um cara lá de Manaus, que eu conheci lá e ele falou: Ravi, o Sesc tem um projeto que chama Sonata Brasil, que é um projeto de música, que você faz uma turnê, eles escolhem um tema e você prepara um repertório de acordo com esse

*tema e sai viajando pelo Brasil inteiro e eles pagam muito bem assim, a turnê sei lá dá uma grana muito boa, sei lá acho que uns trinta e cinco mil. Então aí, você está afim? Aí, assim, eu já queria falar que estava, mas a questão, assim... o curso na Alemanha, depois veio três meses em Manaus, depois veio a prova, depois o Festival, ou seja, eu já estava há mais de seis meses sem estar dentro de casa, aí eu falei: *Guta, são mais três meses, e vai acabar a turnê.* Só que a turnê acabava em dezembro e eu tinha que estar na Alemanha em outubro, então eu tive que escrever para o professor, pedindo para ele se ele poderia me esperar eu chegar [sic], na verdade eu queria adiar um semestre, porque se eu adiasse um semestre, dava tempo para eu fazer a turnê, ficar um tempo aqui e depois ir. Só que ele falou: *não tem como adiar um semestre, chega em dezembro atrasado mas vem, senão tu perde a vaga, e como eu dei a vaga para você é muito concorrido...*(Entrevista inicial)*

O núcleo de sentido ligado ao perfeccionismo aparece configurado com outros sentidos subjetivos como o da auto-exigência, o do orgulho e o da competitividade. Em relação à sua auto-exigência, destacamos alguns trechos da expressão de Ravi que corroboram a nossa hipótese.

...porque eu sempre me cobrei muito, primeiro né, a minha mãe faleceu muito cedo, eu sempre me cobrei muito, irmão mais velho. E aí eu sempre fui bem na escola, eu queria ser meio que um orgulho, eu não queria ser um peso para a minha avó, eu queria dar orgulho pra ela. Eu tive a oportunidade de ser a primeira pessoa da minha família a fazer um curso superior, meus tios estudaram até a sétima série, sabe? Minha tia fez o supletivo e só depois fez o segundo grau, só que depois daí veio o filho, então muito cedo, e aí mais cobranças e eu tinha muito medo de ficar desempregado. (Entrevista semiestruturada)

Meu maior medo fracasso.

Me esforço para ser melhor.

No futuro quero ser melhor do que sou hoje.

Na escola era muito CDF.

Vemos como os sentidos subjetivos da auto-exigência aparecem, em outro momento de sua vida, reconfigurados, no reconhecimento de que seu nível musical estava abaixo de outros músicos quando participou de seu primeiro festival e quando começou a participar de orquestras, ao problematizar que é fácil destacar-se em ambientes onde o número de oboístas e estudantes de oboé é reduzido e como esse cenário se modifica em um festival internacional. O oboísta reflete sobre a sua primeira participação em um festival na Alemanha enquanto era aluno da graduação em Música da Universidade de Brasília:

Eu tinha o que? Eu não tinha muito tempo de oboé. E às vezes quando você está assim, numa cidade pequena, ou um lugar onde o meio musical, não é tão rico. Você começa a se destacar muito rápido. Então a gente cria até umas ilusões, né? Então quando eu fui prá lá, pro festival na Alemanha, eu vi que não era bem assim, tocar em orquestra é diferente de você tocar um repertório, porque você está tocando em conjunto, e quando você está tocando solo, você tem mais tempo, você tem o seu tempo, e lá não, infelizmente, na UnB a gente não tem uma orquestra do departamento. (*Entrevista inicial*)

Esses sentidos subjetivos ligados ao perfeccionismo aparecem em distintos contextos; e, em momentos diferenciados de sua biografia, se reconfiguram na configuração subjetiva atual da família e comparecem nas exigências da criação de seu filho de 11 anos, que estuda violoncelo e, em alguns momentos, na relação com a esposa e em momentos de ensaio na orquestra.

Então tem muita coisa que eu sinto vontade de melhorar, assim, como ser humano, como pai com ele, às vezes a gente quer exigir um nível de perfeccionismo, que não é ainda o momento assim, mas é porque eu gostaria de mostrar para ele um caminho, não é mais curto assim, é um caminho mais objetivo que não tivesse que passar pelos erros, mas não tenho como não passar pelos erros, eu acho que faz parte, eu acho que é um processo, e eu acho que eu... às vezes demais, em casa, com a Guta, eu sou perfeccionista sim, é um lado. (*Momento de conversa após apresentação do oboé*)

...quando acontece um acidente, por exemplo, o macarrão cozinhou demais, aí eu falo: Guta, porque isso aconteceu? Você não prestou atenção? Porque cozinhou demais o macarrão? Eu sei que no início era

mais difícil, agora eu consigo me controlar, eu falo: Guta, olha só, a gente trabalha tanto para se esforçar para comer, então a gente merece comer uma coisa gostosa. Então porque deixar acontecer isso? (*Momento de conversação após apresentação do oboé*)

Então eu tenho dificuldade em aceitar esse outro lado, esse, e até de aceitar os meus próprios erros, uma vez na orquestra, uma vez eu toquei um lá que é a primeira nota que eu tinha que tocar e saiu um pouco baixo e depois eu corriji rapidinho, e ficou um pouco engraçado mesmo. E aí um amigo, e aí, tipo, um colega do trompete deu risada e falou: *E aí cara o que aconteceu lá, foi engraçado pra caramba*, e aquilo, pra mim, foi uma ofensa, assim. Aí um cara maior amigão meu, um amigo da orquestra, aí eu falei: *Oh Erick, você nunca viu eu dando risada de ninguém e também nunca viu eu desrespeitando ninguém, mesmo que alguém cometa um erro, ou faça uma cagada no ensaio [...]* você nunca vai ver eu brincando com isso porque eu parto do pressuposto de que todos os meus colegas estão dando o seu melhor e se aconteceu alguma coisa, eu sei que eles vão ficar chateados e então eu preciso fazer isso [...] então ele ficou assim: *Nossa, desculpa, não sei que, papapá*. Não, mas o pessoal fica aí virando pra trás. Aí eu disse: *Você já me viu fazendo isso? E nunca vai me ver, quer dizer, nunca a gente não sabe, mas eu procuro não fazer porque eu considero uma falta de respeito, aí eu falei aquele monte de coisa, mas eu preciso aprender a rir um pouco mais de mim mesmo.* (*Momento de conversação após apresentação de oboé*)

Em diversos momentos de nosso processo de conversação, Ravi expressou que, na infância e início da adolescência, sentia inveja de seu irmão um ano mais novo, que tocava teclado e guitarra de ouvido. Que sentia vergonha por não saber tocar um instrumento e que se trancava no quarto escondido, tentando aprender sozinho o violão, ou outro instrumento que lhe caísse nas mãos.

...e eu não me contentava só em cantar. Eu achava que era pouco, assim, o meu irmão tocava um instrumento, eu sentia inveja, assim, esses dias, esses dias eu até falei pro Caíque assim: *eu comecei a tocar um instrumento porque eu sentia inveja de você tocando*. Meu irmão meio que começou a tocar sozinho o teclado, então eu sentia um pouco de inveja, aquela inveja de querer fazer também sabe. Então eu comecei a tocar violão, pra você ver, de novo né? E eu não queria que as pessoas me vissem aprendendo a tocar violão, eu queria já tocar violão, tocando violão. Arrebrandando. Então quando eu ia tocar violão, eu me

trancava no quarto, pro meu irmão não me ver tocando, para eu não ser inferior a ele. Então eu ia para o outro quarto, pra ninguém me ver tocando, não mostrava para ninguém. Quando ele chegava eu parava de tocar e como eu também tocava, assim, tocava violão, eu acho que desiludi, assim, então quando eu comecei a tocar violão eu também comecei a tocar oboé, que é aquela história que eu fui lá na Escola e conheci o Cléber. E também com o oboé a mesma coisa, minha vó já tinha aquela casa lá na chácara, então eu subia [...] A casa era assim, a casa da minha tia que era na frente e a casa da minha vó que era bem lá atrás, então às vezes a casa da minha tia estava vazia, eu pegava a palheta, porque eu não podia levar o oboé para casa, ou então eu ia para o mato, assim, onde ninguém pudesse me escutar e mesmo quando eu estava com o oboé eu ficava lá sozinho, porque eu tinha vergonha que alguém chegasse e ficasse escutando, assim, coisa da minha cabeça, assim né? Assim, eu me lembro que teve uma vez que eu comecei a tocar clarineta, o Pedro trouxe uma clarineta para a cidade e então eu fui e peguei emprestado a clarineta, o saxofone, e também, assim, eu ficava morrendo de vergonha, eu não queria que o meu irmão me visse. Eu não queria que ele tocasse, sabe aquele medo, aquela competitividade, assim, o medo de que ele tocasse o mesmo instrumento que eu e que ele fosse melhor do que eu, eu tinha isso, assim, na minha cabeça. (*Entrevista semiestruturada – Menino, quem foi teu mestre?*)

A competitividade e a inveja que Ravi expressa em relação a seu irmão Caíque parecem ter raízes profundas em sua subjetividade. Algo que Ravi conscientiza como competição e inveja e que tem por base vivências que o sujeito não consegue conscientizar, embora o oboísta tenha trazido espontaneamente para o curso da conversação, por diversas vezes, a figura do irmão, e problematizado sobre aquilo que ele considera ser a raiz desses sentimentos. Nesse ponto, é importante notar que a subjetividade está para mais além do caráter consciente do sujeito.

A competitividade e a inveja que o músico assume sentir de seu irmão, e que, no passado, se expressou tão bem no medo que Ravi tinha de ser inferior a ele, muito talentoso musicalmente no período da adolescência, pode ter origem na configuração familiar de Ravi na infância. Nos indutores *Fotos e frases* e *Memória musical*, a relação com seu irmão se expressou como um atravessamento em sua relação com a sua mãe. O oboísta se emocionou muito ao falar da mãe e de seu sentimento de abandono.

Durante muito tempo, assim, eu achei, pensei, eu tinha comigo, é claro que a gente sente muita falta, assim, de pai e mãe, essa estrutura, eu acho que por mais que hoje em dia a família tenha mudado tanto, essa configuração tenha hoje, a sociedade tenha mudado tanto, esse conceito de família, de qual é a real importância do quê que significa para a sociedade, eu acho que, pro ser humano, você ter essas duas pessoas, assim, durante o seu processo de formação, eu acho que é muito importante. E eu vejo hoje em dia mesmo adulto, assim, quando a gente toca numa cidade do interior e de repente os pais de um amigo vêm assistir e vem cumprimentar depois, eu percebo como é bom esse apoio e como é legal essas figuras do seu lado. E a minha mãe, infelizmente, assim, eu não pude conviver muito tempo com ela e quando [...] os momentos que eu tive foram sempre muito felizes, mas eu tinha comigo uma sensação de que porque que ela resolveu me deixar com a minha avó e ficou com o meu irmão, né? E ficou sempre essa, assim, aquele sentimento assim, de desprezo, por que assim, né? E depois de um tempo, um dia eu perguntei assim...(*Fotos e frases – **Eu gostaria de ter um nova chance com ela***)

[...] e eu acho sei lá porque eu fui o primeiro filho, e eu acho que ela estava ainda num processo muito doido da vida dela ainda, então eu acho que ela preferiu me deixar com a minha avó que tinha mais estrutura e então por ver que ia me ajudar mais, porque me carregar e de repente eu ia viver coisas que não seriam muito boas para a minha formação, de repente aquilo que o meu irmão viveu, talvez eu tivesse compartilhado e talvez isso, talvez me fizesse uma outra pessoa, né? Porque eu sei das coisas que aconteceram, das coisas que ela passou mas, eu não vi, diretamente, assim, eu não estava dividindo aquele sentimento, aquele ambiente com ela, assim, então eu acho que isso na verdade me poupou, assim, então, na verdade isso eu acho que é um sentimento. Essa foto, assim, apesar que eu acho que eu não lembro, assim, é claro que é um momento de saber que eu tive com ela esse contato, assim, com a mãe. (*Fotos e frases – **Eu gostaria de ter uma nova chance com ela***)

Percebemos no trecho da expressividade de Ravi, na forte emoção que demonstrou ao iniciar a sua sessão de *Fotos e frases*, com sua foto, ainda bebê, brincando no mar com sua mãe, a importância dos desdobramentos simultâneos da subjetividade que aparecem em distintas configurações subjetivas do sujeito e que tomam formas variadas. No caso, a inveja e a competitividade que conscientiza ter de

seu irmão, nos parecem ter origem na escolha feita por sua mãe de seu irmão mais novo, em detrimento de Ravi. Sentimentos legítimos que Ravi sente, como raiva e frustração, em relação à sua mãe, parecem ser deslocados para o seu irmão, que também era um bebê e que, por sua condição, assim como Ravi, quando foi entregue para a sua avó, não podia fazer escolhas.

Nesse ponto, é importante marcar o caráter plurideterminado das emoções e dos sentimentos que, de acordo com González Rey (1999b, p. 44), se configuram como processos que se constituem na subjetividade humana, isto é, que se formam à margem de qualquer ação consciente do sujeito nessa direção e, portanto, surgem independentemente de qualquer avaliação voltada para lhes dar sentido.

De acordo com González (1999b), as emoções possuem, dentre outras, uma função de significação do real, significação que aparece em seus próprios termos, sobre a base das necessidades dos sujeitos que acompanham suas ações e das contradições entre essas necessidades e as novas necessidades que surgem no curso de suas ações.

Ravi conscientiza que foi melhor para ele ter ficado com a sua avó, uma vez que foi poupado de viver experiências difíceis de serem elaboradas que seu irmão viveu ao lado da mãe. No entanto, essa conscientização em nada o ajuda a sentir-se melhor diante do irmão, que foi o escolhido, por motivos que desconhecemos, por sua mãe. Exatamente nesse ponto, podemos perceber a presença da mãe como um sistema de efeitos colaterais que fazem parte de outras configurações, ou seja, um sistema de desdobramentos que faz parte de toda a vida do sujeito. Uma mãe que, mesmo que já não exista como uma presença corpórea, toma formas diferentes, porque é uma configuração subjetiva e não um conceito dominante.

No indutor *Memória musical*, a mãe de Ravi comparece subjetivada na canção *Je ne regrette rien*, um sucesso na voz da cantora francesa Edith Piaf, e, na escolha de Ravi, interpretada pela cantora brasileira Cássia Eller.

Ih, e essa música eu acho que o original não é com ela, mas eu acho que a primeira vez que eu escutei, foi com a Cássia Eller que é aquele, [...] da Piaf e essa fase eu ainda estava em Brasília estava na UnB e eu descobri que a minha mãe adorava essa música, e foi um momento em

que o meu irmão estava com muita dificuldade, já tinha passado [sic], pelo menos, uns quatro anos ou mais que a minha mãe tinha falecido, mas o meu irmão, ele vivenciou coisas com a minha mãe que foram mais difíceis, que foram mais complexas, e acho que isso o levou a alguns caminhos, de uma aprendizagem um pouco mais difícil, em termos de bebida, foi um momento difícil, assim, eu lembro que a gente acaba [...] eu lembro que eu conversava muito com ele, eu tentava dar conselho, não sei quê, e eu lembro, um dia, foi marcante, assim, eu até saía com ele, e eu lembro que a gente bebeu muito, e ele tinha comprado esse CD porque ele falava: *nossa a mãe adorava essa música!*, e eu lembro que eu ficava escutando, assim, com ele, e foi algo, assim, muito bonito, e depois, quando eu assisti o filme *Piaf*, que eu vi, assim, e eu escutava também na Alemanha, assim, me ajudava a não ter uma dor de consciência de deixar o Gabriel e a Guta. Eu sabia que era para uma coisa boa, assim, o que eu estava fazendo, e essa coisa que ela fala de não se arrepender, e olhar a vida dela, assim, de tudo o que ela fez e dizer eu não me arrependo, e foi legal eu ver, não sei, primeiro naquele momento e depois com a própria Piaf cantando. (*Memória musical – Je ne regrette rien*)

Percebemos como Caíque, na percepção de Ravi, tornou-se guardião das memórias da mãe, como na subjetividade de Ravi esse espaço de intimidade está legitimado no que o irmão viveu e conta sobre a sua mãe. Aqui é importante marcar que, nos últimos anos de vida da mãe do músico, aproximadamente dos onze aos treze anos de idade, Ravi pôde conviver com a sua mãe. Durante o curso de nossos momentos de conversação Ravi não destacou nenhum momento de sua convivência com sua mãe nesse período. Nem relatou nada sobre o seu adoecimento e falecimento em decorrência de uma doença que ocupava, na década de 1980, e ainda ocupa, um lugar de destaque na subjetividade social, ligada a comportamentos de risco. Ravi destacou o sofrimento do irmão e a dificuldade de lidar com a morte da mãe três anos após o acontecimento. Informou também como se sentiu responsável por sua irmã de cinco anos após o falecimento de sua mãe. A mãe de Ravi é reconhecida por aqueles que a conheceram como uma mulher intensa, cheia de vida, alegre e que amava viver.

Curiosamente, a decisão da mãe de Ravi de deixá-lo com a avó, e os elementos simbólicos emocionais a que essa decisão deu forma na subjetividade do músico, serviram de força motriz para impulsioná-lo a uma postura de desenvolvimento, à produção de sua condição de sujeito na vida e na música. Nesse ponto, é importante

demarcar que a condição de sujeito não é unânime em todos os espaços sociais nos quais a pessoa ocupa. Em outras perspectivas teóricas, talvez a mãe de Ravi fosse percebida como uma mãe geradora de danos. Nesse ponto, é importante salientar que o dano é uma produção subjetiva.

Esse caso problematiza a presença subjetiva de uma mãe que, aparentemente, não facilitou o bem-estar de seu filho em um determinado período de sua vida, que não o cercou de cuidados e carinhos; mas que facilitou a sua condição de sujeito, justamente pela contradição de uma representação social de mãe construída e reificada. No entanto, na perspectiva complexa da subjetividade que abraçamos, percebemos o valor da mãe de Ravi no desenvolvimento de seu processo de autonomia e produção de alternativas em sua vida, o que não anula o papel das frustrações, dos conflitos, das dores, das contradições, das privações no processo de emergência do sujeito na perspectiva teórica adotada em nossa construção.

Até na época da UnB, que eu conheci, assim, uma amiga me emprestou um CD da Piaf que eu busquei justamente porque eu tinha escutado com a Cássia Eller e descobri que quem cantava era a Piaf; eu queria escutar o original [...],mas foi, eu acho, é fantástico, assim, e eu acho que a gente tem que viver a vida com esse pensamento, assim, eu também falo isso para o Gabriel, assim, porque a gente erra, assim, como pai eu acho que todo mundo erra, mas eu acho que a gente não pode levar nada que seja negativo, não pode ficar lembrando que uma vez a minha vó, porque o meu vô posso até lembrar, mas eu acho que eu não tenho que usar isso, que guardar isso como uma coisa negativa, como uma mágoa, porque as coisas passam tão rápido, assim, às vezes eu vejo os problemas da minha família, assim, às vezes, por que a gente fica longe, né?Agente observa de uma maneira diferente a família, é ruim estar longe porque a gente perde um pouco esse vínculo, assim, a gente perde um pouco a intimidade, os laços ficam...não se rompem mas ficam um pouco mais frouxos. (*Memória musical – Je ne regrette rien*).

No *Complemento de frases*, expressa:

Lamento não ter brincado mais na infância.

A Orquestra minha segunda família.

Secretamente sou triste às vezes.

O passado passou e não penso muito sobre ele.

Uma mãe minha avó a quem eu devo tudo.

Sinto falta de ter tido pai e mãe por perto.

Quando era criança era chorão.

Um pai meu avô.

Nesse ponto percebemos como o tecido social da família de Ravi na infância, representado por Ravi, sua mãe e seus irmãos, aqui apareceu desgastado, marcado pela competitividade e inveja em relação ao seu irmão, pelo sentido de proteção que adotou em relação a sua irmã mais nova após o falecimento de sua mãe, quem até hoje, em sua percepção, ainda não encontrou um caminho próprio de crescimento e desenvolvimento em sua vida. E, curiosamente, a seu irmão, que também é músico, toca trompa, e que, embora seja apenas um ano e quatro meses mais novo que Ravi, entrou há pouco tempo na Universidade de Brasília para cursar Música e vem construindo o seu caminho.

Decidimos destacar a configuração familiar de Ravi na infância e início da adolescência por perceber em nosso processo de construção da informação como essa

configuração reverbera em sua configuração subjetiva da música e participa até hoje de seu processo de emergência na escola da compreensão ligada à música.

- **A vivência da paternidade precoce como uma força propulsora para novas conquistas e ampliação de horizontes:**

O Gabriel, acho que ele adiantou esse clique, acho que, de alguma forma, o caminho apareceu mais cedo, assim, e eu acho também que o fato de ter um filho, e já ter praticamente casado, eu acho que me ajudou muito a me manter na linha, ser mais centrado, estar mais focado, apesar das dificuldades eu acho que contribuiu, assim, para eu poder estar mais centrado. (**A semente da vitória** – *Fotos e frases*).

A análise da informação nos permitiu construir indicadores de que a paternidade precoce vivenciada por Ravi aos dezessete anos de idade transformou-se em uma força propulsora de novas conquistas e ampliação de horizontes. O sofrimento vivido pela separação da namorada, que se mudou para o Rio de Janeiro na época da gravidez, e a necessidade de sustentar uma família, aparece configurado em termos ambivalentes que expressam a tensão vivida por Ravi nesse período, quando pensou em desistir da música e escolher uma profissão que lhe desse um sustento imediato para sua família. Essa contradição se expressa no seguinte trecho:

É nesse meio período, é que veio o Gabriel, né? Porque eu comecei em 1999 com o oboé, o Gabriel nasceu em 2000, então tinha dois anos, eu já estava completamente focado, falando assim, eu quero ser músico, eu quero tocar oboé profissionalmente, eu quero ser um bom músico, e aí foi quando a Guta chegou e falou assim pra mim: *eu estou grávida*. Eu me lembro até hoje, assim, eu estava lá na Escola de Música, na entrada, assim, foi como se tudo tivesse caindo... Tudo desmoronando, assim. Eu fiquei imaginando, assim, falei caramba, e agora? Sei lá, eu vou entrar na Taguatur e virar cobrador de ônibus. Eu tenho que ajudar, eu tenho que fazer alguma coisa, eu não posso ficar nessa. Foi aí que eu conversei com a Guta e tomei as decisões que você tem que tomar, mas acabou dando tudo certo. (*Entrevista inicial*)

Ravi destaca uma vivência interessante desse período em que estudava na Escola de Música de Brasília e se viu distante da namorada, hoje sua esposa. Nesse período, Ravi costumava ouvir na discoteca da instituição de ensino os concertos do

oboísta suíço Heinz Holliger, para o oboé d'amore, que, segundo ele, revolucionaram a história do oboé. Escutando esses concertos, Ravi se sentia inspirado a seguir em frente e a acreditar que tudo iria dar certo em sua vida, que conseguiria superar as dificuldades vividas naquele momento, ter uma perspectiva de um futuro promissor com sua família em formação. Como podemos observar em sua expressão nos trechos abaixo:

Eu via que tinha outro mundo, assim, outras perspectivas, assim, alegre, assim, que existia esperança, sabe, é algo que te motiva a ir para a frente, então eu ficava ali trancado escutando o LP e cantava, assim. (*Memória musical* – **Concerto para Oboé d'amore em lá m** – Bach – Allegro/Larghetto)

Porque nessa época da Escola de Música, eu tinha que andar aqueles quatro quilômetros para ir pegar o ônibus e eu tinha muito essa coisa de força, assim, porque tem horas que ele é dramático (o concerto), mas é sempre uma coisa que vai para frente, vai, segue, tem uma linha, assim, um destino, e o segundo movimento, ele é mais lento, assim, o segundo movimento desse concerto, e aí, ele me trazia uma coisa, de você escutar e eu acho que Bach tinha um contato com Deus assim, uma força muito direta, ele conseguia expressar, assim, esse sentimento, assim, como é que eu vou dizer, assim, não é de louvor, como a gente vê hoje, é um amor, assim, pelo divino pelo que lhe é superior, assim, por aquilo que não é humano, um amor, assim, e eu achava que...e eu começava a cantar e já vinha essa coisa, que era impressionante, e foram peças, assim, que me estimularam muito a estudar, a querer tocar, a querer crescer, porque o que me fez, assim, querer crescer com o oboé foi o Holliger, assim escutando esse concerto. (*Memória musical* – **Concerto para oboé d'amore em lá m** – Bach – Allegro/Larghetto)

Tem outro concerto de Bach para oboé e violino, esse concerto foi praticamente na mesma época que eu comecei a escutar, que era no mesmo LP que tinha, do outro lado, e esse concerto eu lembro bem que eu estava na Escola de Música, no primeiro ano, e a Guta ficou grávida, e foi aquela loucura, de eu falar agora eu não vou mais tocar oboé, aquela coisa toda, e esse concerto tinha aquela coisa de luta, aquela coisa de sofrimento, aí foi naquele primeiro momento que a Guta ficou grávida e foi para o Rio e eu ficava pensando em me mudar para o Rio para ficar estudando lá, e eu ficava pensando no meu recital de formatura que eu ia ficar tocando esse concerto e como é que eu ia tocar, e que eu ia vencer e que ia dar tudo certo, e que eu ia conseguir tocar em uma boa orquestra, e que ia conseguir dar uma boa vida para a minha mulher. E esse concerto me deu muita força, assim, sabe, de

falar, acredita que vai dar tudo certo, e eu ficava imaginando eu tocando ele e a Guta assistindo e todo mundo, e eu vencendo esses obstáculos que estavam aparecendo. (*Memória musical – Concerto para Oboé e Violino em Dó Menor – Bach – Allegro–Adágio*)

A tensão gerada nesse momento específico da vida do músico o impulsionou a seguir sua jornada de estudos rumo à profissionalização como oboísta. Após o nascimento de Gabriel, Ravi resolve se dedicar aos festivais, visando à realização de seu sonho em estudar na Alemanha. O nascimento de Gabriel, quando Ravi tinha dezessete anos e era um estudante de música da Universidade de Brasília e da Escola de Música, embora tenha sido vivido em termos ambíguos, configurou-se como força propulsora de seu desenvolvimento musical, na ampliação de horizontes profissionais. Esse acontecimento gerou diversos conflitos, frustrações, dúvidas, contradições, desafios que impulsionaram a emergência do sujeito, o que ilustra muito bem que os processos de emergência não são uma sequência de positivities, que as lutas e dificuldades na perspectiva da complexidade passam por desdobramentos simultâneos, que muitas vezes aparecem como caóticos no momento em que acontecem, mas que são pontos de desenvolvimento.

Desse modo, a ideia de configuração subjetiva é que a emergência não é previsível, ou seja, a força da ideia de configuração reside na presença simultânea de uma biografia, mas que toma forma como desdobramentos em impactos simbólicos emocionais que não permitem algo que se pode prever pela sequência lógica dos acontecimentos que a pessoa viveu.

A frase que o oboísta utilizou no instrumento *Fotos e frases* para descrever a primeira foto da família que ele construiu, e que foi tirada logo após a chegada de Gabriel da maternidade com sua esposa, apresenta uma riqueza subjetiva que reforça a nossa hipótese **A semente da vitória**. Vale destacar não apenas o valor da frase em si, mas a intensidade com que foi expressa e os fortes elementos simbólicos e emocionais que foram mobilizados no momento do uso do instrumento. São novas frases do complemento que facilitam uma compreensão desses aspectos que estão fortemente ligados à configuração atual da família:

O tempo mais feliz é agora.

O casamento aprendizagem e companheirismo.

Este lugar é meu lar.

O lar meu porto seguro.

A minha vida futura com minha esposa e meu filho.

Os filhos motivo para crescer.

O curso de nossos momentos de conversação e a convivência estabelecida no cenário de pesquisa registradas em nosso *Diário de campo* na ocasião de nossa estada no lar de Ravi nos possibilitaram perceber uma circulação amorosa familiar muito rica, a relação paterna e filial se expressou em um clima de mútua confiança e assunção de responsabilidades com distribuição de tarefas, que não são muito comuns em famílias de classe média brasileira na atualidade; Gabriel participou ativamente ao lado do pai das tarefas domésticas, preparou a salada para o almoço, gabou-se da massa que o pai cozinhou, dizendo que era um prato muito especial e ensinou a prepará-la. Desde o início de nossa pesquisa, o menino envolveu-se com curiosidade no processo, falando para seu pai que futuramente seria a repórter Fátima Bernardes que o estaria entrevistando; a criança compreendeu, nesse momento, a pesquisa como algo muito importante, que valorizava a carreira de seu pai como músico.

No momento que precedeu a utilização do indutor *Fotos e frases*, Gabriel quis ajudar o pai na escolha destas, o que não foi permitido por seu pai, que informou a seu filho e à esposa que aquele era um momento exclusivo dele e solicitou a ambos que descessem do apartamento e nos deixassem a sós naquele momento. Notamos que, embora nesse caso o cenário de pesquisa tenha se ampliado de uma forma dinâmica e reflexiva na família, com a participação de sua esposa e seu filho e também de alguns amigos, no trânsito do processo de conversação, Ravi demarcou a sua condição de

sujeito na pesquisa, exigindo respeito à sua individualidade e à privacidade no momento dos indutores *Memória musical*, *Fotos e frases* e *Entrevistas*. Ao término, Gabriel perguntou-nos se o pai havia escolhido alguma foto em que ele estava presente. Respondemos positivamente à pergunta do menino, o que o deixou muito satisfeito.

Gabriel comentou com seu professor de origami, em nossa presença, um dos músicos da Orquestra da qual Ravi faz parte, também do naipe do oboé, sobre o indutor *Memória musical*, do qual seu pai havia participado na noite anterior, da seguinte maneira: “*Olha, ontem à noite o meu pai desabafou...*”.

Na ocasião de um importante concerto em que seu pai atuou como solista, pudemos perceber o envolvimento da criança, o orgulho e a admiração enquanto Gabriel, a esposa de Ravi, alguns amigos e a pesquisadora aguardavam para cumprimentar o músico. Logo que seu pai encerrou os cumprimentos e as fotos, Ravi abraçou seu filho e nos disse: “A pessoa que mais me ajudou nesse concerto foi o Gabriel, ele contava o meu tempo e já conhecia todo o concerto, acho que meus vizinhos já não aguentam mais” (risos).

São muito interessantes as expressões subjetivas que emergiram em relação a Gabriel. Em todos os indutores de informação utilizados, Gabriel esteve presente, inclusive nos momentos de conversação mais livres e abertos, e nas reflexões pessoais sobre a vida. Os três anos em que estivemos acompanhando o processo de desenvolvimento reflexivo do músico na pesquisa nos possibilitaram perceber a dinamicidade em que a sua condição de sujeito se configurava perante os desafios, as incertezas, as decisões e as tomadas de posição. A presença de Gabriel como uma importante configuração subjetiva para o músico representa não um momento único, pronto e acabado, mas um processo que vem sendo construído constantemente.

- **A relação com a esposa como uma unidade subjetiva do desenvolvimento:**

Mas, comigo, não foi assim, foi tudo ao mesmo tempo, e eu tive realmente muita sorte de ter, de ter encontrado a Guta, porque se tivesse sido com outra mulher, eu acho que já do início, já poderia ter, meio que acabado, com todos os sonhos, assim, então, realmente, assim, foi muita sorte de ter encontrado ela, porque ela sempre foi, apesar de ficar triste, ou dela [sic] ficar brava, assim, às vezes, sabe,

porque é normal, “eu não aguento mais você só viaja” ou alguma coisa assim, mas ao mesmo tempo ela estava sempre ali me dando um puta apoio, sabe?” (*Entrevista inicial*)

[...] uma melodia assim maravilhosa é impressionante, e eu sei lá depois com essa letra, aí eu falo pra Guta que toda vez que eu escuto eu penso nela, assim, essa coisa que ela fala, “*acorda vem ver a lua*” (*Memória musical – Melodia Sentimental – Villa Lobos*)

Melodia Sentimental

(Heitor Villa Lobos/Dora Vasconcellos)

*Acorda, vem ver a lua
Que dorme na noite escura
Que surge tão bela e branca
Derramando doçura
Clara chama silente
Ardendo meu sonhar*

*As asas da noite que surgem
E correm no espaço profundo
Oh, doce amada, desperta
Vem dar teu calor ao luar*

*Quisera saber-te minha
Na hora serena e calma
A sombra confia ao vento
O limite da espera
Quando dentro da noite
Reclama o teu amor*

*Acorda, vem olhar a lua
Que brilha na noite escura
Querida, és linda e meiga
Sentir meu amor e sonhar*

A análise das informações nos permitiu identificar que Guta, a esposa de Ravi, representou para ele um ponto de apoio para seguir investindo em sua carreira como oboísta, ao representar uma importante força motriz para o seu desenvolvimento. É importante notar como a processualidade da configuração subjetiva do relacionamento de Ravi com sua esposa acompanha o seu processo de desenvolvimento na música e nutre sentidos que se desdobram em outras configurações. A esposa apareceu espontaneamente em todos os indutores de informação utilizados. A maneira como Ravi reflete sobre sua relação com a esposa, sobre as dificuldades vividas nos momentos de separação, o nascimento do filho, as aprendizagens e momentos significativos que vivem e viveram juntos, os conflitos e os planos futuros, os momentos de carinho e intimidade que são lembrados com intensidade, ilustram a importância de sua esposa em sua constituição subjetiva. No indutor *Memória musical*, Ravi se expressa da seguinte maneira:

Essa fase em São Paulo ela marca uma fase que pela primeira vez eu e a Guta fomos morar junto, eu a Guta e o Gabriel. E essa música é *Sem Fantasia* do Chico Buarque, cantando com a Maria Bethânia. É uma música que, eu sempre gostei muito da Maria Bethânia, nunca tive nenhum CD dela, nada assim, mas eu sempre gostei muito dela, e a Guta um dia, comprou pra mim, a gente estava morando em São Paulo, nessa quitinete; foi o primeiro lugar que a gente morou junto, e ela comprou esse CD pra mim. Eu gosto mais da versão com a Maria Bethânia. Quando eu escuto é a mesma coisa de eu ver o nosso primeiro apartamento, e eu me lembro que uma vez eu fiz um jantar pra ela, e aí a gente dançou essa música, e às vezes a gente ficava cantando essa música, só nós dois, então eu acho que foi um momento muito legal, eu acho que marcou, assim. Marcou esse começo dessa vida a dois, juntos né. E eu procurei sempre ser muito né, apesar de, eu acho que tem que ter a beleza, assim, na vida, mas eu acho que não pode uma fantasia, ou algo, a gente achar que aquela pessoa é a

pessoa, aquela que o poeta romântico desenhava, de entender que
 aquele é um ser humano que erra, não sei quê. Era assim com a Guta,
 acho que a gente, eu pelo menos, sempre procurei ser muito sincero,
 duro, e às vezes eu acho que foi duro, assim, pra ela, essa [...].
 (*Memória musical* – Sem Fantasia – Chico Buarque – Maria Bethânia)

Sem Fantasia

(Chico Buarque)

Vem, meu menino vadio

Vem, sem mentir pra você

Vem, mas vem sem fantasia

Que da noite pro dia

Você não vai crescer

Vem, por favor não evites

Meu amor, meus convites

Minha dor meus apelos

Vou te envolver nos cabelos

Vem perder-te em meus braços

Pelo amor de Deus

Vem que eu te quero fraco

Vem que eu te quero tolo

Vem que eu te quero todo meu

Ah, eu quero te dizer

Que o instante de te ver

Custou tanto penar

Não vou me arrepender

Só vim te convencer

Que eu vim pra não morrer

*De tanto te esperar
Eu quero te contar
Das chuvas que apenhei
Das noites que varei
No escuro a te buscar
Eu quero te mostrar
As marcas que ganhei
Nas lutas contra o rei
Nas discussões com Deus
E agora que cheguei
Eu quero a recompensa
Eu quero a prenda imensa
Dos carinhos teus*

- **A relação com o oboé e os elementos simbólicos emocionais relacionados ao instrumento:** “Meu oboé: meu amigo inseparável”
(*Complemento de frases*).



Ilustração 7: Foto de divulgação Concertos para a Juventude – Sesc Palladium

Os indicadores gerados no processo de construção da informação nos permitiram compreender o valor central do oboé para a constituição subjetiva de Ravi; os elementos simbólicos e emocionais gerados na relação com o instrumento ganham visibilidade em sua expressão subjetiva quando, desde o primeiro encontro, o instrumento ganha um destaque especial em nossos momentos de conversação. Já em nosso primeiro contato, Ravi traz espontaneamente o oboé para uma apresentação. O cuidado com o instrumento, o orgulho em possuir um instrumento daquele porte. E até mesmo a troca que foi realizada posteriormente por outro instrumento são assuntos tratados pelo músico com muita atenção. A percepção dessa necessidade de explorar um pouco mais a relação do oboísta com o seu instrumento nos levou a criar um momento específico de apresentação do oboé por parte do oboísta, o que foi vivido com muita intensidade. Como poderemos perceber nos trechos que se seguem:

Oboé é um instrumento da família das madeiras na orquestra, é um instrumento da família do sopro, né. E ele é feito de madeira com as chaves de metal. Ele é da família das palhetas, porque a gente precisa de outro instrumento, assim, que é feito de bambu, de dois pedaços de bambu sobrepostos. E é esse a palheta que vai fazer o oboé soar, porque o oboé por si só, sem a palheta, o único som é esse aqui (Ravi toca o oboé sem a palheta). *(Apresentação do oboé)*

O oboísta e o fagotista, eles fazem a sua própria palheta, a gente não compra. A gente pega o bambu, a gente corta o bambu, a gente coifa o bambu, que é você tirar o excesso de bambu de dentro, depois a gente molda, pra ficar nesse formato aqui e eu começo a raspar, como se eu tivesse fazendo uma escultura, então tem que fazer um desenho, ela tem um desenho, se você olhar contra a luz aqui você vai ver. São milímetros, que eu tenho que ver de ponta, de coração, toda uma estrutura assim. De quanto eu amarro, o tamanho do tubo, tudo isso vai influenciar no som, na afinação do oboé, então é um trabalho, é uma história extra, pois além de estudar o instrumento, a gente tem que se aperfeiçoar na palheta desde o princípio porque a palheta é uma grande porcentagem da qualidade do oboísta. *(Apresentação do oboé)*

Eu acho que o valor da música em si, pra mim, a importância que tinha sempre o meu oboé. E fazer palheta, e estudar, era sempre uma prioridade muito grande assim, e eu sei que isso foi duro, é duro pra ela, não é fácil, assim. [...] mas ela, eu acho que esse sem fantasia é justamente isso, ser sincero. E é sempre uma coisa que eu falei pra ela,

assim, buscar sempre a felicidade, tem que ficar feliz, às vezes a escolha é dura, mas se é isso que você quer e eu acho que, é algo mesmo de realidade da vida. (*Memória musical – Sem Fantasia – Chico Buarque – Maria Bethânia*)

González Rey (2011, p. 52) destaca que os sentidos subjetivos e os modelos teóricos sobre as configurações subjetivas que nos interessam estudar aparecem naquilo que é relevante para as pessoas, relevância que aparece no próprio processo de expressão e diálogo quando ele se torna um processo subjetivo gerador que transcende a intencionalidade das mensagens para o outro.

A forma espontânea como as informações sobre o oboé apareceram no curso dos momentos de conversação, a presença do instrumento em diversos momentos de pesquisa, o prazer em tocá-lo, expô-lo e conversar sobre ele, as recordações repletas de elementos simbólicos emocionais da aquisição de seu primeiro oboé; a troca do antigo instrumento que, segundo o oboísta, tinha um sotaque muito bonito, alemão, por um instrumento novo, que apresenta um sotaque alemão com uma leve sonoridade francesa, mais doce, mais flexível, que às vezes corre o risco de ficar meio aberto, explosivo – o que, segundo ele lhe permite explorar mais as possibilidades do instrumento –, foram elementos que nos permitiram construir a configuração subjetiva do oboé, que está organizada em três dimensões articuladas de maneira complexa na processualidade de sua vivência com o oboé e se desdobra em variados sentidos subjetivos. São elas:

- **A dimensão estética:** a dimensão estética é simbolizada pelo gosto pelas coisas de boa qualidade, pela beleza, pela organização, pelo refinamento. A vivência com o oboé lhe permitiu conhecer uma estética diferente daquela com a qual convivia. O deslumbramento que experimentou a primeira vez que dormiu na casa de um colega de orquestra que residia em uma bela casa em um bairro nobre do Distrito Federal é descrita por ele com encantamento. A admiração que experimentou quando tocou pela primeira vez em seu recital de formatura na Igreja Dom Bosco no Distrito Federal misturou-se ao orgulho de poder proporcionar à sua família, avô e avó, tios e primos a oportunidade de estar em um ambiente como aquele. A forma como descreve a beleza do sotaque das pessoas de Pernambuco, a sonoridade daquela região quando

participou por três meses da turnê Sonata Brasil em estados da região nordeste, são expressões da dimensão estética em sua vida, assim como a sensação de êxtase experimentada quando esteve pela primeira vez no teatro na Alemanha assistindo/ouvindo uma peça de Wagner.

Aí nós fomos tocar em Berlim, teatro que era, assim, até hoje eu lembro que eu sentei e o meu olho encheu de lágrimas de tão bonito, um beleza tão especial, então eu ficava pensando na minha família, ninguém teve essa oportunidade, assim, *na verdade é mais ou menos como se eu fosse os olhos pro mundo para a minha família, as janelas pro mundo*, assim, de certa forma. Então, porque, imagina, ninguém nunca saiu do Brasil, assim, na verdade meu vô chegando e perguntando como era lá, minha vô perguntando, então você traz fotos, você conta histórias. (*Entrevista semiestruturada – Menino, quem foi teu mestre?*)

Porque não era só o fato da música, mas nossa, eu ia para o Instituto Goethe e era tão bom o ambiente, assim, né? Eu me sentia tão bem, eu ia lá e ficava na biblioteca, as aulas também, as pessoas, não sei, era diferente, assim, né? Então eu falei, poxa é isso mesmo que eu quero, sabe? (*Entrevista inicial*)

- **A dimensão lírica:** a dimensão lírica da subjetividade de Ravi encontra expressão constante em sua relação com o oboé. As vivências líricas constelam um sentido subjetivo da espiritualidade, de transcendência, de um nível diferenciado de percepção que aparece espontaneamente e com muita intensidade em momentos de conversação com Ravi, quando ele, em um período de muita dificuldade em sua vida, quando ainda era aluno da Escola de Música de Brasília escutava, constantemente, um concerto muito especial para ele, o *Concerto para Oboé e Orchestra* de Richard Strauss. Ao ouvir esse concerto, Ravi imaginava um diálogo seu com sua namorada Guta, atualmente sua esposa, em que ele era o oboé e Guta o violino. Percebemos no trecho abaixo a presença da unidade imaginação-fantasia tratada por Vigotski (1925/2001) na obra *Psicologia da Arte*, e como, na perspectiva assumida nessa tese, imaginação e fantasia podem se converter em importantes recursos subjetivos para o desenvolvimento do sujeito.

[...] Tem uns sentimentos que a gente não consegue, assim, explicar. E eu, engraçado, uma coisa que eu ficava imaginando muito era um diálogo meu e da Guta, porque é, assim, um diálogo do oboé com o violino sempre conversando, e eu ficava imaginando, sabe, eu como o oboé e ela como o violino, a gente conversando, assim sobre a vida, sabe, porque a gente ficou esse tempo todo longe. Sabe, porque a música, ela tem essa profundidade, mas eu não enxergo como tristeza, é um outro movimento, que conecta a gente com o outro...que algumas pessoas podem até achar que é tristeza e eu acho que um lado da vida que no dia adia a gente se bloqueia, assim. (*Memória musical – Concerto para Oboé e Orquestra – Richard Strauss*)

O trecho acima descrito demonstra uma riqueza lírica ímpar; podemos perceber a singularidade do sujeito em uma experiência particular de diálogo imaginário entre dois instrumentos, o oboé e o violino, diálogo entre Ravi e sua então namorada, que estava grávida morando em outra cidade. Essa experiência, ao mesmo tempo, aponta para uma experiência perceptual corporificada única. Em consonância com Csordas (2008, p.168), compreendemos que a experiência corporificada é o ponto de partida para analisar a participação humana em um mundo cultural, que muda o enfoque, a partir de Bourdieu, do corpo como uma forma de simbolismo ou meio de expressão corporificada para uma consciência do corpo como *locus* de prática social.

A inserção de Ravi no mundo musical, sua paixão pela música, os elementos simbólicos e emocionais presentes naquele momento histórico, sua capacidade de fruição na música, de imaginação, de fantasiar, de exercício da criatividade, articulada à forte experiência corporal vivida em um momento decisivo de aprendizagem do instrumento, dentre outros elementos, possivelmente, construíram as condições para a vivência de experiências que representam, na visão de Csordas (2008), modos somáticos de atenção que se inscrevem na dialética entre consciência perceptiva e prática coletiva e que colaboram para elaborar a corporeidade como um campo metodológico que favoreça um diálogo profícuo com a Teoria da Subjetividade em um enfoque cultural e histórico que assumimos em nossa tese.

Nesse ponto, é interessante marcar a riqueza da imaginação e de seus desdobramentos simbólicos emocionais que se articularam na imagem subjetiva de Ravi como o oboé e de sua namorada Guta como o violino. González Rey (2012, p. 9 - 11) assevera que:

A imaginação como produção simbólica, que se apóia em imagens que implicam significados de uma forma mais livre e indireta, sempre representa um processo subjetivo de uma configuração atual, onde sua presença é inseparável do pensamento e das emoções geradas por ele. [...] a presença da imaginação e da fantasia no pensar, como defendido por Vigotsky quase um século atrás, só é possível se nós representarmos o pensamento como produção subjetiva, como produção de um sistema e não como operação parcial associada a uma cognição atual.

A dimensão lírica aparece também em momentos de reflexividade no curso da conversação, quando se questiona espontaneamente sobre a vida e reflete que a vida é muito mais de que trabalhar e ganhar dinheiro para poder comprar bens e viajar; a vida é também ler um livro, é poder viajar na imaginação. E completa que sugeriu à esposa que ambos estavam precisando ler um livro de poesia. A dimensão lírica dialoga com outras dimensões de sua subjetividade e nutre sentidos ligados à delicadeza e à sensibilidade, vitais para a sua constituição subjetiva e sua assunção como sujeito na música. A dimensão lírica converge com uma necessidade de vivência da poesia, como podemos observar no trecho abaixo:

Ás vezes eu chego assim para a Guta e digo, *Guta eu acho que a gente tá precisando ler um livro de poesia*. Por que se não a vida fica só arroz com feijão, a vida perde aquele sabor, assim, perde o contato com essa coisa que não é só física e não é físico, assim, é viajar, é conhecer outro lugar diferente, mas não é só isso, a gente fez essa turnê no nordeste; eu estava pensando, assim, eu fiquei pensando, assim, poxa, a gente fica em hotéis muito bons, superluxuosos, aí a gente fica pensando assim, será que é só isso a vida? Poxa será que eu vou trabalhar para poder pagar isso, será que é só isso a vida? Você trabalhar para poder ter o dinheiro para poder pagar isso? Então, não é só isso. Tem coisas que não é com dinheiro, é você ler esse livro, é viajar na mente mesmo. (*Entrevista II – Menino, quem foi teu mestre?*)

A dimensão lírica da subjetividade de Ravi na perspectiva de compreensão complexa que acolhemos neste estudo inscreve-se no que Edgar Morin (2007d, p. 138) denomina estado poético e está diretamente ligada, na perspectiva do autor supramencionado, com a arte de viver, que, em suas palavras, encerra uma navegação

difícil entre a razão e a paixão, sabedoria e loucura, prosa e poesia, correndo o risco de petrificar-se na razão ou de naufragar na loucura. Para Edgar Morin (2007d, p.138), viver de prosa não passa de sobrevivência. Viver é viver poeticamente.

Estado poético é um estado de participação, comunhão, fervor, amizade, amor que envolve e transfigura a vida. Faz viver queimando na consumição (Bataille) e não em fogo brando no consumismo. [...] o estado poético contém as qualidades da vida, entre as quais a qualidade estética que ele pode experimentar pelo deslumbramento...[...] Contém a experiência do sagrado e da adoração, não no culto de um deus, mas no amor da beleza efêmera.[...] Contém a participação no mistério do mundo. [...] é o êxtase supremo, momento supremo da poesia, do amor, momento da não-separação, experiência inusitada, vem como experiência antropocósmica sublime na qual o ser humano perde-se encontrando-se.

- **A dimensão social** toma forma na emoção de partilhar de um espaço social cosmopolita, da possibilidade de conhecer, partilhar e conviver com outros músicos de diversas partes do mundo, de ser valorizado socialmente e profissionalmente. Trechos do indutor *Fotos e frases* revelam:

Essa foi a minha primeira grande família, assim, porque a gente também fazia muita coisa junto, como a gente ficava o dia inteiro na UnB, a gente almoçava e ficava tocando oboé, assim. Na aula de oboé, a gente ficava conversando e fazendo palheta, muitos almoços juntos, como a gente tem que fazer a palheta, isso faz com que a gente comungue muito, esteja muito próximo, fazendo palheta, acho que é o naipe, que eu sempre convivi assim, eu fui observando os outros naipes das orquestras; das classes das escolas, é a família mais entrosada, assim, sempre muito junta, em qualquer lugar; na Escola de Música foi assim quando eu estava lá, foi assim na UnB, era assim também, a gente estava sempre muito próximo. Em São Paulo também era assim, com o grupo que eu tocava e eu estava sempre fazendo almoço junto e fazendo palhetada junto, onde a gente fazia palheta junto, trocava ideia; na Alemanha, também a mesma coisa, a gente andava sempre junto, estava sempre junto fazia festa, tinha não sei que e os oboístas estavam sempre juntos, então é uma coisa, falavam que era a máfia do oboé lá. E aqui também. (*Fotos e frases – Primeira grande família oboística*)

eu acho que a música é meio que um veículo de transformação, assim, ela transformou a minha vida, ela me tirou não só de um lugar físico, eu acho que ela me tirou de um lugar mental, assim, social, artístico. *(Entrevista II)*

Mas eu acho que na música, assim, na música, quando eu comecei a tocar oboé, você já tem que se vestir diferente, você já usa um paletó, já usa uma gravata, o primeiro paletó quando eu fui tocar na Igreja Dom Bosco, foi meu primo que me deu, que ele foi comigo na loja, no shopping, foi meu primo que me deu. O primeiro paletó foi meu primo que me deu, o primeiro paletó sabe? Tênis eu acho que a minha vó comprou uma vez pra mim, eu sempre usava usado né? Agora quando preciso eu vou lá e compro uma roupa, eu nunca... a coisa, o aspecto social que você vai lá, meu primo comprou um paletó, um sapato e uma camisa, e ele disse você escolhe um que seja confortável para o seu pé. Imagina, não é aquele sapato que você colocava algodão para servir até o seu pé crescer, ele comprou um cinto, né. Ele comprou um cinto pra mim, então você vê, você já vai tocar, as pessoas já vem mais arrumadas, isso tudo já vem de você querer, você começa a conviver com outras pessoas, não é menosprezando, é um outro ambiente social, que você começa conviver, né, e aí os coquetéis que existem no final, e você já começa experimentar comidas diferentes, bebidas diferentes, aí eu comecei a ir a concertos da Orquestra do Teatro Nacional e aos Concertos do CCB, solistas que vinham, assim, pessoas né? Assim, eu ia né todo bagunçado, todo desarrumado, mas eu via pessoas muito arrumadas, então isso já vai levando você para outro convívio, que a minha família nunca teve... *(Entrevista semiestruturada II – Menino, quem foi teu mestre?)*

Um aspecto importante da dimensão social que marca a história de Ravi com o oboé aponta para o seu processo de aprendizagem na música e é demarcado pela presença dos grandes músicos que lhe serviram e servem de inspiração, pelos professores que encontrou e com quem conviveu ao longo de sua inserção nessa escola da compreensão, pela participação em festivais e concertos.

No curso de nossas conversações, Ravi destaca a importância de músicos que o inspiraram. Por diversas vezes, o músico expressou gostar muito do trabalho de Heinz Holliger, um oboísta suíço a que ele costumava escutar na época em que iniciou o seu curso na Escola de Música de Brasília.

[...] e eu lembro que eu ia para a Escola de Música, e lá tem uma discoteca, que você pode pegar os discos e levar para uma cabine e ficar lá escutando, aí eu pegava um disco dele, que é ele tocando um concerto pro oboé d'amore, que é um oboé um pouco mais grave do que oboé normal, e eu lembro que eu escutava e eu chorava, e eu achava aquilo lindo, eu morria de vontade de tocar esse concerto, que é um concerto do Bach [...] (*Entrevista – Menino, quem foi teu mestre?*)

O oboísta considera Bach uma fonte de inspiração, uma fonte de sonoridade e não de musicalidade, pois considera a música de Bach um pouco anasalada. No entanto, em sua noologia, considera a ligação de Bach com o divino como algo que o inspira e preenche em termos de espiritualidade.

O músico se implica ao falar de seus professores; suas lembranças são muito vivas e cheias de elementos simbólicos e emocionais que animam essa construção. Ravi destaca o período em que estudou na Escola de Música de Brasília, onde tudo começou; o seu primeiro encontro com o oboé, o primeiro professor do instrumento que, por coincidência, foi o professor que ele viu tocando oboé na ocasião da primeira visita que fez à Escola de Música de Brasília. Trechos de sua expressividade revelam:

[...] eu acho que isso me inspirou, eu não sei se foi uma coisa de lei de atração assim, de acabar dando certo, de eu ir estudar com ele, porque eu acho que eu também tenho um perfil mais ou menos parecido com o dele, até mesmo de personalidade, mas eu acho que foi muito importante toda base que ele deu de falar assim, questão de palheta, que desde o começo ele já me ensinou, que é muito importante, desde o começo a gente aprender a fazer palheta, é questão de escala a responsabilidade de se estudar todo dia, e também a questão de família, assim, a família dele, assim, que eu acho que foi muito interessante de ver, se a turma ia sair depois do concerto, ele não saía, assim, ele ia para a casa porque ele falava que tinha o filho dele, a esposa dele, e ele ia para casa, assim. Às vezes, ele era tido como antissocial, assim, mas acho, mesmo que inconsciente, foi bom ter esse exemplo para mim, que ele era um cara muito íntegro, assim, eu acho que isso, o aluno e professor têm muito essa relação um pouco pai e filho, às vezes eu acho assim. Às vezes o professor acaba nem vendo isso, não sei se é porque eu não tive uma figura paterna muito presente na minha família [...] (*Entrevista II – Menino, quem foi teu mestre?*)

O oboísta destacou a relevância de dois professores seus da época em que cursava Música na Universidade de Brasília, o seu primeiro professor que ele destaca pela doçura no trato com os discentes e o seu segundo professor na Universidade de Brasília, o qual destaca pela alegria.

[...] aí ele se aposentou e entrou o Bobó, que é o José Medeiros, que é o primeiro oboé da Orquestra do Teatro Nacional, o Bobó ele foi, é, uma pessoa que é muito alegre, assim, que é muito positivo, então acho que isso também foi um aspecto muito bacana, o Vasco que ele era meigo, assim, e o Bobó ele era alegre, ele já era bem alegre, assim, com ele foi legal que eu já comecei a trabalhar uma coisa de corpo, assim, de relaxamento, de concentração mesmo, né, deixar de pensar tanto em horas e pensar mesmo em qualidade, assim, não de quanto mais, de como você vai estudar, e essa alegria, essa simpatia dele, com os amigos na orquestra mesmo, sempre rindo, sempre fazendo brincadeira, na orquestra mesmo, então isso, em torno dele, é sempre um clima muito positivo, sempre rindo, sempre cumprimentando todo mundo, eu acho que foi também uma pessoa que marcou bastante. (*Entrevista II – Menino, quem foi teu mestre?*)

Esse é o Vasco, é o Václav Vinecky, que foi meu professor na UnB, então uma pessoa também que abraçava os alunos assim, de uma maneira muito especial, as aulas com ele eram boas talvez ele não fosse um professor assim, ohhh, porque ele vinha de uma escola mais antiga de oboé que tem uma sonoridade muito bonita, e que também me ajudou muito a conhecer, ele tinha, ele proporcionava para os estudantes, ele deixava para os estudantes uma caixa de fitas com gravações de diversos oboístas, de diversas escolas, então ele proporcionava isso, de quem quisesse, estava lá a informação de quem quisesse de partitura, ele tinha um acervo de partituras enorme, então era só falar com ele, e dava muita liberdade, assim, de escolher o que que eu queria estudar. Tinha muito conhecimento; como ele era da República Tcheca, tinha muita história pra contar também sobre a experiência dele em orquestra, sobre música, sobre tudo, sobre o oboé, né, então, foi uma pessoa muito bacana; sempre incentivava a conhecer, a tocar para outros professores, muito ao contrário de outros professores que querem prender: *não, a minha verdade é a única e a absoluta e não vai escutar porque é porcaria*, porque eles falam, e o Vasco abriu né, me ajudou a vai, falava o contrário, vai. (*Fotos e frases – A primeira grande família oboística*)

O oboísta comenta com reflexividade a convivência com outro professor que conheceu em São Paulo quando começou a trabalhar na Orquestra Experimental. O que destacava esse professor na opinião do músico já não era a doçura ou a alegria, características marcantes de seus professores de oboé da Universidade de Brasília. Esse professor de São Paulo tinha, segundo Ravi, um estilo germânico, linha dura, que muito o impulsionou em seu crescimento como músico. Nesse encontro com o professor paulista da Orquestra Experimental, o oboísta se vê desafiado a enfrentar desafios novos como tocar em uma orquestra, experiência, nesse momento, inédita para ele, e conviver com um professor que tinha uma postura diferenciada de seus professores anteriores e um novo nível de exigência. Os conflitos que emergiram nesse início levaram Ravi a pensar em desistir de participar desse projeto. Percebemos aí como a insegurança e o medo do fracasso quase o paralisaram.

Quando eu fui para São Paulo, eu estudei com um Professor que estudou na Alemanha, o Éster Menezes, ele já é uma linha mais durona, assim, uma linha meio europeia, assim, um professor meio linha dura, tem que ser as coisas como ele fala, mas ele me ajudou, assim, na questão de estilo musical, assim, do barroco, do clássico, do romântico, é questão de explorar os limites técnicos do instrumento; ele foi uma pessoa super exigente, e foi muito importante também porque quando eu fui para São Paulo foi a primeira experiência realmente em orquestra. *(Entrevista II – Menino, quem foi teu mestre?)*

Então eu lembro que tocar em orquestra não é a mesma coisa que tocar uma peça solo, tocar uma peça com piano ali, porque quando você diz: *tá todo mundo me olhando*, porque tocar oboé não é a mesma coisa que tocar um piano, porque o oboé é diferente do violino, porque numa orquestra você tem [...] a sua parte é muito solista, você não tem alguém tocando do seu lado, tanto pelo timbre do oboé, quanto o fato de só terem dois e a escrita do oboé para dois tocando ali, então você já tem uma pressão, uma cobrança e o Éster era tipo um mentor, assim, dentro da orquestra lá, a Experimental de São Paulo, então foi bom, em alguns momentos eu até pensei assim: *cara eu vou sair dessa orquestra*. *(Entrevista II – Menino, quem foi teu mestre?)*

Então foi importante, assim, esse lado, assim, essa experiência e esse apoio dele, assim, ele é aquela pessoa que está sempre ali, tipo aquele pai linha dura que é difícil ele dar uma palavra de carinho, é difícil ele sentar e colocar você no colo, sabe? Só depois que você cresce, que você já foi assim que ele fala: *tá vendo como foi bom ter feito aquilo?* Ou

alguma coisa nesse sentido. Inclusive eu encontrei com ele recentemente em São Paulo e é uma amizade que fica, assim, e ele fala da gente, assim, dos alunos dele, com orgulho, assim, né? Ele respeita você, assim, ele me respeita como profissional, pelas conquistas, mas que na época foi bem... (*Entrevista II – Menino, quem foi teu mestre?*)

[...] e o fato de ele ter ido estudar muito cedo, estudar na Alemanha, a gente olha, assim, e acha que isso motiva a gente, assim, olha lá o Barrela, ele está tocando com a nata da música, sabe, ele é muito respeitado na Alemanha, então isso tudo, assim, inspira a gente a falar, assim, poxa, se ele conseguiu eu quero tentar, eu quero fazer, então ele foi uma pessoa que inspirou muito, assim, também. (*Entrevista II – Menino, quem foi teu mestre?*)

Os festivais de música tiveram uma grande importância para o seu processo de aprendizagem na música. A ida de Ravi para a Orquestra Experimental de São Paulo foi, em certa medida, resultado de um momento que Ravi viveu em um festival e exerceu a sua condição de sujeito e que ele destaca como muito importante. No complemento de frases ele expressa:

- **Um festival** Oficina de Música de Curitiba 2005.

E nesse meio período, no Brasil, assim, a formação musical, eu acho, assim, uma parte muito importante para mim, eu acho que foram os Festivais de Música, nos Festivais de Música a gente tinha contato com os professores que moravam fora do Brasil e que vinham aqui dar aula. (*Entrevista II – Menino, quem foi teu mestre?*)

Nesse festival, Ravi teve a oportunidade de tocar para um músico que lhe inspirou durante muito tempo, Washington Barrela. A vivência dessa experiência é descrita com muita emoção em sua memória Musical:

E, depois, esse concerto me abriu uma porta quando eu estava terminando a minha graduação na UnB; eu fiz um Festival em Curitiba, acho que em janeiro de 2005 com o Washington Barrela. E eu sempre gostei de tocar de memória as peças, assim, e eu toquei esse concerto, que é um oboísta brasileiro que mora na Alemanha há muito tempo. E ele ficou encantado, assim, ele me indicou para uma orquestra em São

Paulo, quando precisavam montar um repertório, o maestro ligou para ele: *você conhece alguém assim que esteja estudando oboé*, era a primeira vez que ele tinha me escutado; ele já me chamou para conversar, ele falou *Ravi, vai, vai para São Paulo*, assim, e eu nunca tinha tocado em orquestra, na UnB a gente tem a camerata de cordas, então a experiência de uma orquestra era para mim uma experiência do outro mundo, e eu ainda não tinha tido essa experiência; foi muito bacana, e ele é um concerto que toda a vez que toco, que toda a vez que eu vou estudar ele, é uma música muito especial para mim. (*Memória musical – Concerto para Oboé e Orquestra – Richard Strauss*)

A ousadia de Ravi ao tocar para o oboísta Washington Barrela demonstra o quanto a sua condição de sujeito o outorgou expor-se e partilhar de um momento de reconhecimento e inserção no meio musical.

Ravi, em diferentes indutores, se expressou sobre a inspiração que sentia ao ver e ouvir o músico Alex Klein tocar; a forma como Alex Klein toca é descrita por Ravi como algo que “jorra da alma” desse artista.

[...] além do Goligher, que foi quando eu escutava, uma pessoa que me inspirou, assim, demais foi o Alex Klein; ele é um oboísta brasileiro que estudou nos Estados Unidos e que, engraçado, ele não toca nessa linha alemã, de som, assim, mas ele é tão músico, ele é tão artista que eu lembro, da primeira vez que eu escutei ele, assim, eu fiquei, assim, eu chorei, assim, porque foi uma coisa tão bonita. E eu lembro que todo festival que eu sabia que o Alex Klein estava lá eu ia lá, porque ele me inspirava, assim, ele toca tudo de memória, todos os concertos, tudo de memória e ele é uma pessoa, assim, que ele não está muito preocupado, assim, com, assim, com essa questão de som, **parece que é, assim, que jorra da alma dele, assim.** Eu lembro que eu assistia os concertos dele e eu voltava para Brasília, então ficava aquele modelo, assim, eu queria estudar tudo de cor, eu queria, sabe, essa musicalidade, assim, acho que ele foi uma pessoa que, assim, foi uma fonte de inspiração pra mim, assim, pela leveza, assim, pela musicalidade. (*Entrevista II – Menino, quem foi teu mestre?*)

Quando eu tinha aula com ele porque ele sempre falava muito de música, de sentimento de cada coisa, de cada nota, falava que cada nota é um universo, então a gente tem que descobrir cada universo, então foi uma pessoa também que me inspirou muito, também pela trajetória dele, assim, ele é um oboísta de muito destaque internacional,

ganhou concursos, assim, fora do Brasil, ele me motivou muito, assim, também a querer estudar fora, a querer procurar um nível de excelência. (*Entrevista II – Menino, quem foi teu mestre?*)

No curso de sua vivência na escola da compreensão da música, Ravi destaca outro professor que ele conheceu em São Paulo que foi muito importante em seu processo de desenvolvimento como músico em relação à corporal idade, o professor Peter Pais.

[...] aí eu comecei um trabalho com o Peter que era mesmo um trabalho de consciência corporal, de respiração, um trabalho que é completamente de base, assim, que me trouxe muito mais concentração, muito mais paz, assim, muito mais tranquilidade para tocar. Muito mais tranquilidade para tocar, muito mais, ele trabalha muito com a questão de presença, assim, onde você está, a sua mente está. E foi bom, assim, porque eu estava fazendo yoga e de repente eu achei o Peter, porque eu buscava na yoga justamente isso, uma tranquilidade, assim, porque você está vivendo, assim, e de repente você tem mulher, você tem filho, você tem trabalho, então é, eu percebia que estava entrando numa rotina que, que você começa a se perguntar: é isso só a vida, não tem mais nada? E eu vou viver nessa loucura? A gente até esquece qual é o propósito da música. Essa coisa toda, assim, e aí eu busquei a yoga e encontrei o Peter, então eu lembro que eu ia para a aula do Peter e eu começava a andar, assim, a minha consciência corporal, ao andar pela rua já mudava eu já começava a sentir o meu ombro, eu já começava a pensar na minha postura, ou prestar atenção no que eu estava escutando, porque ele falava muito você está tocando e não deixar de escutar o que você está tocando, de verdade, assim. [...] [...] e falava uma coisa de uma não cobrança, não importa se você estudou dez horas, se você estudou uma hora, então isso tudo foi me dando, além de uma consciência, foi me tranquilizando, porque eu sempre me cobrei muito, primeiro né, a minha mãe faleceu muito cedo, eu sempre me cobrei muito, irmão mais velho. E aí, eu sempre fui bem na escola, eu queria ser meio que um orgulho, eu não queria ser um peso para a minha avó, eu queria dar orgulho pra ela. Eu tive a oportunidade de ser a primeira pessoa da minha família a fazer um curso superior, meus tios estudaram até a sétima série, sabe? Minha tia fez o supletivo e só depois fez o segundo grau, só que depois daí veio o filho, então muito cedo, e aí mais cobranças e eu tinha muito medo de ficar desempregado. De não ter condições de sustentar a minha família, aí eu comecei a perceber que além de eu amar a música e de adorar tocar oboé eu sou muito mais do que isso.[...] Sabe, então eu acho que

ele me ajudou a pensar assim como uma pessoa completa, saber que o oboé faz parte de mim, mas que o oboé não sou eu, assim, sabe, acho que foi bom isso com o Peter. (*Entrevista II – Menino, quem foi teu mestre?*)

Alguns amigos de Ravi do naipe do oboé apareceram em sua expressão como inspiradores em seu processo de aprendizagem com produção de sentido na música, Ravi destacou colegas da *Primeira grande família oboística* que compartilharam bons momentos com ele durante a sua graduação na Universidade de Brasília, destacou também o *Trio Viçosa!* que era composto por dois oboístas e um corne inglês, na Escola de Música de Brasília. Em diversos momentos, Ravi recordou-se de sua colega Rose, com quem aprendeu grandes lições. Trechos de sua expressividade revelam:

[...] a Rose é uma pessoa que é uma amiga muito bacana lá de Brasília, assim, porque a Rose tem um jeito assim muito sereno, assim, muito calmo, e quando eu entrei na UnB que eu estava na naquela sede, naquela luta, naquela coisa de buscar não sei quê, com a presença dela já me ajudou muito, assim, porque ela é uma pessoa muito tranquila, muito despreocupada da vida, sabe, sabe aquela pessoa que vai levando a vida, sabe, pode até ter as ambições, mas não aquela pessoa que fala vou atrás, vou fazer, então eu a via estudando com tranquilidade, eu via ela sentando e batendo papo com as pessoas, conversando, então quando ela chegou na UnB e comecei a ver que as coisas poderiam ser diferentes, que eu tinha que manter a disciplina, mas que eu poderia me permitir essa tranquilidade, daí eu comecei a ver como a nossa maneira de ser influência a nossa maneira, como a gente toca, né? Esses traços de personalidade, eles estão presentes também na nossa atuação na nossa *performance*, e até hoje eu tenho uma grande amiga minha, aí a gente falava muita bobeira, sabe aquela pessoa que você não tem que ficar medindo palavras, sabe você pode conversar coisas profundas e pode falar as coisas mais idiotas que existem, que vai ser a mesma sensação de comunhão, uma sensação muito bacana. (*Fotos e frases – A primeira grande família oboística*)

Aqui, percebemos a necessidade que Ravi apresenta de aprender a viver de maneira mais relaxada, de superar um núcleo de sentido de rigidez que se configura em diversos contextos. A amiga Rose o inspirava nesse sentido, assim como o professor Peter Pais e o seu professor alemão, com quem conviveu por dois anos.

[...] e com ele eu aprendi também que, mesmo uma coisa boa, quando é em excesso, faz mal. Quando eu saí daqui eu queria chegar lá e estudar doze horas por dia. Eu queria ficar todo tempo estudando, estudando, estudando. Isso não é positivo também, ele quer pausa, assim. Ele chegava e dizia, tira uns dias de pausa e vai com os seus amigos para o cinema, sabe, fica em casa assistindo um filme, então essa questão, esse...que eu sempre tive essa visão, assim, que o negócio é a gente estudar muito para poder conseguir e ele me ensinou isso, né, a dar pausa para o seu corpo, o seu corpo e a sua mente também, saber isso, que é importante, né, para a produtividade, assim. E enxergar as coisas com mais objetividade, assim, porque eles também, o povo alemão, é um povo mais objetivo, assim, é claro não é que eles são frios, assim, é que eles são mais objetivos, assim, mais preto no branco, sabe, então teve alguns momentos que eu estava me preparando para o concurso e ele vinha com um pouco de balde de água fria, assim, era ruim, era porque aquilo às vezes me dava uma desmotivação, assim, mas aquilo me ajudou a ser mais forte, assim, a não deixar que alguém decidisse por mim o que eu ia ou não fazer. (*Entrevista II – Menino, quem foi teu mestre?*)

Nesse trecho, podemos constatar novamente que a emergência do sujeito não acontece como uma sequência de positivities, que as lutas, os desafios, as frustrações representam para o sujeito uma possibilidade de desenvolvimento, de busca de alternativas, de vivência de contradições que são eminentemente humanas.

- **A configuração subjetiva da mudança e a superação de desafios como uma unidade subjetiva de desenvolvimento:** “É, e o barato da música é isso, e não só da música, da vida acho que é assim, você está se descobrindo, vendo que não existe só isso; ver que não existe nada fixo, que não é ali fixo e já acabou, acho que isso é muito bom”. (*Entrevista semiestruturada II – Menino, quem foi teu mestre?*)

Quando Ravi mudou-se para a Alemanha para realizar o curso de aperfeiçoamento em oboé, vivenciou uma intensa transformação em seu modo de vida, pôde se dedicar, pela primeira vez, profunda e exclusivamente ao oboé; esse momento representou para ele a realização de um sonho. González Rey (2011, p.39) define modo de vida como um sistema de configurações subjetivas em desenvolvimento que ganham certas dimensões dominantes no espectro de comportamento aparentemente

diversos das pessoas; os pontos de congruência desses comportamentos em seus desdobramentos simbólico-emocionais passam a ser momentos de hegemonia de umas dessas configurações subjetivas sobre outras. A mudança para a Alemanha teve um impacto importante em sua subjetividade; pela primeira vez se sentiu livre das pressões que experimentara precocemente no entrelaçamento das condições objetivas de sua vida e sua paixão pelo oboé.

Como eu acho que foi um momento muito feliz na Alemanha, eu lembro com tanto carinho das coisas que eu vivi lá, dos amigos; quando eu olho as fotos e eu lembro do pessoal, essas coisas legais que a gente fazia e do clima, assim, da oportunidade que eu tive assim de mergulhar na música, e mergulhar numa outra cultura, conhecer um outro mundo, um outro mundo, assim, não só, eu não sei, como eu falei, porque em São Paulo e Brasília eu vivia tanto numa cobrança muito grande; eu tinha que lutar para sobreviver, e tinha que arrumar tantas coisas, assim, e ainda me dedicar à música, não sei que, e estar realizando o sonho de estar lá me dedicando ao oboé, me dedicando à música, é como se realmente eu tivesse tudo, assim, apesar de estar longe da minha família, era uma plenitude, assim, era realmente uma satisfação muito grande. E ver como é pensado para mim a qualidade de vida, me ajudava. Quando eu voltei para o Brasil, eu tinha uma outra mentalidade, assim, o que eu queria, assim, pra mim, onde eu gostaria de viver, onde eu gostaria de trabalhar, assim, com que tipo de pessoas, para realmente eu ser assim, ou pelo menos tentar, né? Tentar montar um ambiente assim. (*Memória musical* – Cantata BWV82 “Ich Habe Genuß” – Bach – Eu tenho o suficiente)

As mudanças em seu modo de vida que ficaram demarcadas pela experiência vivida na Alemanha encontraram expressão nas escolhas que fez, tais como a opção de voltar para o Brasil, embora tenha sido convidado por seu Professor na Alemanha a permanecer naquele país para realizar, sob sua orientação, um curso de mestrado. Em momentos de conversação Ravi afirma que ponderou sobre a proposta de permanecer na Alemanha, e levar sua esposa e filho para viverem com ele, na mesma época em que submeteu à audição um material seu tocando oboé e foi aprovado no Concurso para a Orquestra Filarmônica de Minas Gerais, assumindo mais uma importante mudança para o curso de sua vida.

O primeiro ano de adaptação à nova rotina de vida do músico na Orquestra Filarmônica de Minas Gerais, o convívio com a família sob o mesmo teto, foram experiências que se configuraram em sua subjetividade como um momento de transição que lhe proporcionou certa tranquilidade, que foi subjetivada em termos ambíguos, simbolizada como um momento de certa estagnação. Em momentos de conversação, Ravi afirmou que sua vida, naquele momento, estava mais para Mozart do que para Bach. Ravi é um apaixonado pela obra de Bach e admira também a obra de Mozart e, em sua expressão simbólica, a descreve desta maneira:

Mozart já tem aquela coisa assim, o clássico, é aquela coisa da forma, da leveza, não é que ele não seja profundo em sentimento, como o Bach, mas é como você levar a vida leve, a vida tranquila. E essa ária, eu sou fã, eu não conhecia também, mas ficou marcado. Nesse momento, a minha vida está mais para Mozart, está menos dramática. (*Memória musical* – Mozart – “Vorrei Spiegarmi Oh Dio”)

Outros trechos da expressão do sujeito nos permitem aprofundar nossa hipótese:

Eu tenho sofrido um pouco porque eu acho que eu deveria estar me dedicando um pouco mais, estar mais focado, assim, hoje eu tenho tempo, tenho as possibilidades, tenho uma vida tranquila mas, é eu ando meio preguiçoso (risos). [...] Mas eu acho que é porque faltam alguns projetos, como por exemplo, fazer o recital em Brasília no ano que vem. Então tem uma coisa que eu tenho que preparar, umas duas peças. [...] é meu com uma pianista daqui, então eu estou tentando montar esse duo com ela, com piano, a gente está com um projeto de montar um quarteto de oboé na orquestra, com oboé, corne inglês, com oboé d’amore, que é uma coisa que estimula mais ainda. Tem também um quinteto de sopro, com oboé, flauta, clarinete e fagote e trompa. O projeto pra poder, você sabe, na orquestra é claro que a gente tem os nossos desafios, é o nosso emprego e a gente está lutando, mas não é aquela coisa de falar vou me dedicar, vou lá sentar e vou me dedicar, eu estou sentindo falta disso, de estar mais em contato com ele (o oboé). (*Momentos de conversação* – Após apresentação do oboé)

Um ano após nossa conversa sobre o período de adaptação à nova vida, Ravi concretizou um de seus mais importantes projetos, que foi tocar em uma apresentação solo, acompanhado da Orquestra Filarmônica de Minas Gerais, o Concerto para Oboé

em ré menor, BWV 1059 (1855) de Bach, para uma plateia de 1600 pessoas em um importante teatro de Belo Horizonte. Esse momento foi vivido com muita emoção por ele e representou a concretização de um sonho. Demonstrou como esse sujeito vem-se articulando para alcançar suas metas como músico de excelência, assumindo novos projetos e desafios.

Os momentos que antecederam o concerto converteram-se em um importante indicador do envolvimento do sujeito na pesquisa, quando, da ocasião do convite à pesquisadora para participar do evento. O convite veio em forma de SMS:

Oi Nadja, como vai? Estou escrevendo pois nunca mais nos falamos e gostaria de saber se você já terminou sua pesquisa. No dia 30/09 estarei fazendo um concerto como solista junto a Orquestra. Será um momento muito especial. Fico a disposição para qualquer coisa. Abraço, Ravi.

O convite para assistir a apresentação solo de Ravi acompanhado da Orquestra Filarmônica de Minas Gerais converteu-se em uma importante oportunidade de acompanharmos um pouco mais o processo de desenvolvimento do sujeito nessa escola da compreensão. Pudemos constatar a implicação do sujeito na pesquisa e, sobretudo, a implicação do sujeito em seu próprio processo de desenvolvimento como músico, bem como o engajamento, as conquistas e os avanços do músico na Orquestra da qual faz parte. Percebemos também como a realização pessoal toma forma nos processos de emergência desse sujeito na música.

4.2 O ESTUDO DE CASO DE SAMUEL DE CASTRO O “SAMUKA”

4.2.1 Principais informações do participante

Foi o que eu aprendi aqui, que eu posso ir muito mais além do que a minha realidade está me oferecendo. Se naquela época o cinema para mim era a sessão da tarde, hoje o cinema é a minha realidade, hoje eu faço cinema para passar na TV, hoje muitas vezes eu estou em casa vendo um filme, e eu falo *essa propaganda foi eu que produzi*, e eu falo *eu trabalho com isso*. Hoje é a minha realidade, coisa que há seis anos atrás eu nem imaginaria. *(Entrevista inicial)*



Ilustração 8: Festival Internacional de Curtas Metragens de São Paulo

Samuka é um jovem ator e produtor de cinema paulista que está com 27 anos. Samuka é o filho mais novo de uma família com oito filhos, cinco de sua mãe e três de seu padrasto. Samuka considera o seu padrasto como seu verdadeiro pai. Samuka viveu em Santos a maior parte de sua vida.

Quando Samuka estava com aproximadamente 10 anos, o seu pai decidiu mudar-se com a família para um sítio no interior de Sergipe para livrá-los dos perigos da violência urbana e das drogas. Após quatro anos, a família de Samuka retornou à cidade de Santos.

Samuka trabalhou, no início de sua adolescência, como auxiliar de padeiro, como lavador de carros e, em uma empresa de contêineres, como auxiliar de escritório. Samuka fez aulas de teatro por dois anos e, no final desse período, participou de um teste para compor o elenco do filme *Querô*, do diretor Carlos Cortez.

Na primeira fase de teste para o filme *Querô*, Samuka concorreu com 1200 candidatos; esse número foi reduzido para 200 candidatos até chegar aos 40 jovens selecionados que compuseram o elenco de atores do filme.

Com o término das gravações do filme, Samuka, junto a um colega que também participou do elenco de atores, foi convidado pelo diretor Carlos Cortez para montar o documentário *Eu fiz Querô*. Samuka e o colega trabalharam durante dois anos na montagem do documentário; os dois jovens fizeram a edição de duzentas horas de filmagem que abrangiam a seleção dos jovens para a composição do elenco, as oficinas de preparação de atores e todo o processo de trabalho com os jovens atores. Samuka considera a montagem do documentário *Eu Fiz Querô* como o mais importante trabalho que realizou até o momento, embora tenha sido premiado por outros trabalhos relacionados ao cinema.

Após o falecimento de seu pai, Samuka residiu com sua mãe, em Santos, e trabalhou como coprodutor de locação. Samuka participou até 2011 como produtor responsável pelo Projeto Querô na Escola, dando aulas de audiovisual para estudantes de escolas públicas santistas e atuou simultaneamente como coprodutor de locação pela Film Santos Commission, comissão ligada à Prefeitura Municipal de Santos.

Atualmente, Samuka apresenta um programa de entrevistas na Web TV, ligado ao Instituto Querô, e trabalha como coprodutor *free-lancer*, atividade que ocupa grande

parte do tempo do jovem ator e produtor. Samuka é solteiro e tem um grande círculo de amizades.

4.2.2 Instrumentos Utilizados

Apresentamos a seguir um quadro que condensa os principais instrumentos utilizados no caso de Samuka.

Instrumentos Utilizados

Instrumentos	Data	
<i>Entrevista inicial</i>	18/05/2012	3h
<i>Complemento de frases</i>	18/05/2012	1h
<i>Observação</i>		20h
<i>Análise documental</i>		4h
<i>Análise de material audiovisual</i>		8h
<i>Diário de campo</i>		
<i>Fotos e frases</i>	06/10/2012	2h
<i>Momentos de conversação</i>	06/10/2012	20h

Filmes e Vídeos que fizeram parte da análise de material audiovisual

Querô – Filme/ Direção: Carlos Cortez
Eu Fiz Querô – Documentário: Carlos Cortez
Torto – Documentário
Onde o povo está – Documentário
Saudades da Minha Bahia – Ficção
Tô nem aí – Ficção
Maria Capacete – Documentário

Ulisses – Ficção
Bingo – Ficção
Pois Zé – Ficção
A União faz a torta – Documentário
Zumbidos – Animação
Correndo Risco – Animação
Missão Estelar – Ficção
De Catraia – Documentário
Querô na Escola – Documentário
Pena Perpétua – Ficção
Sem Você – Ficção
Phantasma do Paquetá – Ficção
O Mundo é uma Ilha de Edição
Papo Reto.com/Entrevistas:
Marcelo Tas
Rodrigo Santoro
Paulinho Vilhena
Laís Bodanzky
Chico Sá
Leandro Hassum

4.2.3 Desenvolvimento dos principais elementos da subjetividade individual constitutivo do processo de emergência do sujeito que caracterizam o aprender no cinema com produção subjetiva de Samuka

A relação com a mãe como uma unidade subjetiva de desenvolvimento:

É, mas eu não vou dizer se não tivesse isso, se não tivesse acontecido o cinema, eu estaria no tráfico, não. Por que graças a Deus a minha família não me deu uma estrutura financeira, mas me deu uma coisa muito mais importante que isso que foi a minha educação, a minha mãe sempre soube me educar, mas sempre soube mesmo. (*Entrevista inicial*)

É muito interessante e rica a forma como Samuka se expressou sobre sua mãe no curso dos nossos momentos de conversação. A mãe de Samuka é uma figura forte e apareceu em todos os indutores de informação utilizados durante o curso da pesquisa e também em momentos abertos de conversação. A forte relação de Samuka com a sua mãe aparece no complemento de frases e reverbera na sua expressão em diversos momentos da pesquisa:

Minha preocupação principal perder a minha mãe.

Uma mãe minha mãe.

Quando tenho dúvidas pergunto para a minha mãe.

Um professor minha mãe.

A felicidade ver minha mãe feliz.

No curso das conversas que mantivemos, por diversas vezes, Samuka destacou a sua infância como uma vivência muito feliz. Ele relembra com carinho e admiração a criação que teve e o cuidado de seus pais para que ele e os irmãos escapassem da violência urbana e das drogas. Samuka destaca o papel de seu pai nesse processo e utiliza uma expressão muito rica em termos simbólicos emocionais, quando diz que seu pai foi muito “*sujeito-homem*”; ele expressa:

Exatamente, porque a minha mãe é assim eu sou irmão de mais quatro, tem mais duas meninas e dois meninos, todos são mais velhos e, a minha mãe, eu tinha o meu padrasto, o meu padrasto tinha três filhos dele, e ele conheceu a minha mãe quando eu tinha três anos e os meus irmãos eram um pouco mais velhos, e ele conseguiu sustentar os três dele, mais os cinco da minha mãe, por isso que eu falo que ele foi muito “*sujeito-homem*”. Por que assim, nenhum dos meus irmãos, nenhum deles, a gente nunca foi envolvido com nenhum tipo de droga, a gente nunca teve esse problema, porque a educação que eles deram. Porque o meu padrasto era sergipano e ele era rude assim, tanto que na época

em que os meus irmãos ficaram pré-adolescentes e eu era muito novo, meus irmãos estavam ficando pré-adolescentes e a gente morava num bairro bem distante que era meio barra pesada, meu pai tinha um sítio lá em Sergipe e ele falou *vamo prá lá*, porque é no meio do mato, num sítio e a gente livra eles da violência urbana, desse lance de droga, porque é num sítio e lá não tem, e lá eles vão aprender outras coisas, por aqui a gente não vai conseguir controlar. (*Entrevista inicial*)

As lembranças sobre seu pai emergiram em diversos momentos, principalmente quando refletia sobre sua educação, sobre a importância de sua família. Os valores morais com que foi criado e as exigências de sua mãe, em relação às responsabilidades que cada filho deveria assumir, mesmo na infância, foram fatores destacados por Samuka no curso de nossos momentos de diálogo.

Eu tomava conta de carro, e o engraçado é que eu tomava conta de carro e a minha mãe nunca deixou eu pegar o meu dinheiro pra comprar lanche na escola e tudo, e eu sempre comprava pão em casa, a gente nunca precisou que eu comprasse o pão, mais ela deixava eu comprar para eu aprender como é que funciona as coisas; você não vai poder depender de todo mundo. (*Entrevista inicial*)

É importante destacar que a experiência de Samuka com o mundo do trabalho o acompanha desde a infância. Samuka foi lavador de carros e ajudante de padaria, ainda na infância, e relembra com alegria esses momentos. Fala dos pães que aprendeu a fazer, da importância de ganhar dinheiro para colaborar com sua família, e relembra com pesar quando foi descoberto pela fiscalização e impedido de trabalhar na padaria, pois tinha menos de quatorze anos.

Notamos como a vivência do trabalho na infância foi importante para o desenvolvimento de Samuka como sujeito e o ajudou a desenvolver autonomia e a buscar formas alternativas de enfrentar a sua realidade. Tal posicionamento distancia-se das dinâmicas hedonistas que caracterizam a sociedade contemporânea e em especial o Brasil, ao considerar o trabalho na infância como gerador de danos. Nesse ponto, consideramos justo destacar que, conforme González Rey (2011), o valor heurístico da subjetividade é reconhecer que a condição em que vivemos o mundo é uma condição subjetiva. E que o sujeito emerge sempre como possibilidade de

produção de sentidos subjetivos comprometidos em uma ação que constitui um campo de subjetivação singular em um espaço de subjetividade social. (GONZÁLEZ REY, 2007, p.162)

As dificuldades financeiras vividas por sua mãe no passado, a possibilidade que hoje desfruta em decorrência de seu trabalho e tudo o que alcançou em sua vida é subjetivado por Samuka como um tributo a seus pais.

[...] hoje graças a Deus eu já consigo dar uma condição melhor para a minha mãe, mas a minha mãe já teve que...já catou comida no lixo pra ela comer, então nunca teve grana, nunca teve dinheiro mesmo, então, minha mãe nunca perdeu a esperança, hoje a gente compra alguma coisa, e ela diz assim: *Ai meu Deus isso aqui, é caro. Isso aqui é muito caro.* E eu falo *não mãe a gente consegue comprar sim, vamo lá.* E ela também quando eu tô baixo astral ela vem falar comigo, então eu acho que é esperança o tempo inteiro... (*Momentos de conversação*)

A mãe de Samuka ocupa um lugar central em sua subjetividade e figura de uma maneira destacada em sua configuração subjetiva da família que se relaciona de maneira dinâmica em sua condição de sujeito no cinema. Samuka destaca a ação de sua família, a forma como foi educado, a necessidade de buscar suas conquistas, e que sempre foi incentivado por sua mãe para seguir um caminho de autonomia.

[..] assim, eu não posso falar *você ia ser um bandido se não fosse o filme*, eu não posso falar assim por causa da ação da minha família. Ajudou a eu ser feliz com o que eu faço hoje, assim, com o filme, a gente teve a oportunidade de chegar e conversar com o presidente. (*Fotos e frases – Encontro*)

A gente teve essa preocupação, então a gente foi crescendo e tendo aquele lance da família, assim, a minha família nunca teve aquele problema para apoiar as nossas coisas, assim, por exemplo, se a gente falasse *eu quero fazer teatro*, eles diziam *vai lá.* (*Entrevista inicial*)

E eu fiquei orgulhoso porque o primeiro filme que eu produzi pelas oficinas, que foi o documentário, a gente apresentou em uma sala de cinema daqui de Santos, no Roxy, uma sala grande e tudo, e aí eu vi a minha mãe, meu pai, todo mundo, quando eles viram o *Querô* pela primeira vez, assim, o meu pai, que ele é sergipano, do interior, tudo,

não entendia nada, assim, estudou até a quarta série, assim, e ele vendo, assim, ele vendo aquilo, eu levei ele no cinema e ele ficou orgulhoso, ele me vendo na TV, me vendo no cinema, me vendo no teatro. Infelizmente ele faleceu há pouco tempo, mas eu acho que o que hoje eu faço é pra eles, pelo que eles me ajudaram, assim, pelo que eles acreditaram em mim [...] (*Entrevista inicial*)

Em nossos momentos de conversação, Samuka relembra o seu primeiro contato com o teatro. Sua decisão de fazer teatro foi plenamente aceita pela família, sob a condição de que ele se organizasse para isso, que corresse atrás, que agisse de maneira autônoma e responsável. Percebemos como a forma como Samuka foi educado por seus pais mobilizou sentidos subjetivos de autonomia e favoreceu o desenvolvimento de sua capacidade de comunicação com o outro, que é um núcleo de sentido muito importante de sua personalidade. O orgulho de Samuka ao lembrar a emoção sentida por ele e por seus pais ao vê-lo no cinema, ao participar das premiações que recebeu, alimenta sentidos subjetivos de autovalorização ligados à ação do sujeito no cinema, na família e na sociedade.

A participação da mãe de Samuka na pesquisa foi muito enriquecedora. A forma como ela apareceu em nossos momentos de conversação despertou o interesse de conhecê-la e acolher algumas informações vindas dela no curso da pesquisa. Em uma de nossas idas a campo, Samuka nos convidou para ir à sua casa e aproveitarmos para conhecer a sua mãe. A mãe de Samuka nos acolheu muito bem e informou que o filho desde muito pequeno gostava de se comunicar, de cantar, de se expressar. Falou da paixão do filho pela música, por tocar violão e cantar. Contou-nos que um conhecido confeccionou um microfone de madeira para Samuka, quando ele era criança, para que ele fizesse os seus *shows*. A mãe falou com muito orgulho do filho, dizendo que filho era uma “loteria”, levando-nos a entender que ela, no caso de Samuka, havia encontrado o seu bilhete premiado.

Durante o lanche que fizemos em sua casa, passamos aproximadamente uma hora à mesa conversando animadamente sobre a família. Foi um momento de muitas recordações sobre o padrasto de Samuka, que foi lembrado pelo seu jeito calmo e tranquilo, por sua presença amável. A mãe falou sobre cada um de seus filhos, suas características marcantes, sua profissão, temperamento, peculiaridades, caráter. Rimos

muito e passamos momentos agradáveis. A mãe problematizou as dificuldades que tem em comprar roupas, em escolher uma roupa que lhe caia bem, o tempo que gasta para isso e a ansiedade que sente nesses momentos. Falou de como é necessário pesquisar para fazer o dinheiro doméstico destinado à “feira” render e comentou a impaciência do filho ao ir com ela às compras; problematizou que o filho não tem o costume de pesquisar, que sai comprando sem comparar os preços. Foram discutidos muitos assuntos interessantes à mesa, e todos eles recheados de muito humor; no entanto, não poderíamos nos furtar de tecer algumas hipóteses sobre a subjetividade social da família que estão entrelaçadas com a unidade subjetiva de desenvolvimento de Samuka ligada à sua mãe. Nesse ponto, é justo frisar que, quando elencamos a unidade subjetiva ligada à mãe, estamos considerando, dentro da perspectiva teórica, que assumimos que, nesse caso, temos uma mãe que é um sistema de desdobramentos que participa de toda a vida do sujeito, e que as formas como ela toma forma na subjetividade do filho é que são variadas, porque se trata de uma configuração subjetiva e não de um conceito dominante, de uma reificação.

Um aspecto importante levantado pela mãe de Samuka e discutido por todos nós participantes da mesa foi a questão do trabalho. A mãe de Samuka destacou que todos os filhos se unem quando o assunto é trabalho; uma das irmãs de Samuka tem um bufê e a família toda se une para trabalhar em eventos. Quando Samuka tem algum trabalho grande no cinema, a família é convocada para atuar nas diversas frentes em que for necessário. Nesse ponto, e também no conflito vivido pela mãe no momento de comprar roupas, percebemos o impacto da mudança de classe social, a presença do medo de voltar a viver em uma situação de privações financeiras, medo muitas vezes inconsciente que a afeta.

Destacamos aqui os impactos simbólicos e emocionais vivenciados pelas pessoas que passaram grandes privações e a maneira como essas privações reverberam na vida atual e fazem parte de maneira variada da configuração subjetiva da família. Samuka nos informou, em momentos de conversação, que sua mãe era órfã, que teve de catar comida do lixo para se alimentar. Daí depreendeu o medo que ela sente de não conseguir pagar algo que considera muito caro, de se endividar, e de como esses sentidos subjetivos afetam de modo diferenciado a configuração subjetiva

familiar que Samuka descreve como “*esperança o tempo inteiro*”, em uma rica expressão simbólica e emocional, para explicar o movimento de animar sua mãe, de encorajá-la afirmando que conseguirão pagar por algo que ela considera caro, e também chama de “*esperança o tempo inteiro*” o movimento de sua mãe o animando, dizendo que tudo vai dar certo, que ele vai conseguir vencer.



Ilustração 9: Fotos e frases– Apêndice I – Família

Samuka assumiu os cuidados de sua mãe. É importante lembrar que seus quatro irmãos por parte de mãe são solteiros e somente Samuka reside com ela. Samuka sente muito medo de perdê-la; há três anos, perdeu o seu padrasto, e essa é uma recordação muito triste para ele. Ainda é uma ferida muito viva. Essa lembrança emergiu em diversos indutores e constela um núcleo de sentido de sua subjetividade ligado à ansiedade e ao medo da morte. Samuka foi convidado para participar como produtor de locação do filme *Faroeste Caboclo* e desistiu, após ponderar diversos

aspectos; dentre eles, afastar-se de sua mãe, que já esteve muito doente, mas que agora está muito bem de saúde. Um conjunto de frases do indutor *Complemento de frases* nos ajuda a construir nossa hipótese do peso das pressões sofridas por Samuka no momento atual e que não têm uma origem exclusiva em sua configuração subjetiva familiar, mas que estão diretamente ligadas a ela.

Lamento a perda de meu pai.

Meu maior medo ficar sozinho.

Sofro de ansiedade.

Minha preocupação principal perder a minha mãe.

Secretamente eu sofro calado.

Eu não demonstro meus sentimentos.

Meu maior problema ansioso.

Gostaria de viver para sempre.

Infelizmente as pessoas vão embora.

A felicidade ver minha mãe feliz.

Algumas vezes fui egoísta.

Diariamente me esforço para fazer o meu dia valer a pena.

Com frequência reflito sobre a minha vida.

Eu me propus a resolver problemas.

Luto falecimento do meu pai.

O passado união da família.

Me esforço para ser uma boa pessoa.

As pessoas estão esquecendo de viver.

Sinto que vou morrer cedo.

A configuração subjetiva da mãe que está centralmente constelada na configuração subjetiva familiar de Samuka nutre um núcleo de sentido específico da subjetividade de Samuka ligado à sua noologia, ao sistema de crenças relacionado à sua fé, gerador por excelência de elementos simbólicos e emocionais que estão na base da produção de diversos sentidos subjetivos. Em nossos momentos de conversação, Samuka lembrou-se com muito pesar dos momentos em que sua mãe estivera muito doente. Essa lembrança o atormenta e gera nele sentidos subjetivos de ansiedade e de medo da morte. Durante o uso do indutor *Fotos e frases*, Samuka escolheu uma foto muito especial, da obrigação de sete anos de sua mãe:

[...] a minha família é toda espírita, aqui é a minha mãe. A gente é do candomblé, tudo. Esse é o nosso Pai de Santo e essas são as irmãs da minha mãe (irmãs de santo). Aqui foi no dia da Obrigação de Sete Anos da minha mãe. Eu não sei se você conhece a religião. A gente está na religião desde que eu nasci, vinte e seis anos. E aqui foi a primeira obrigação dela depois de muito tempo, de sete anos, ela estava meio doente, com problema de saúde, o santo da minha mãe é o santo das doenças é o Omolu, dá pra ver na cara dela como ela estava tipo... A gente já estava tipo um mês sem ver ela, e aí ela estava ainda se recuperando. Ela estava numa fase meio complicada e agora ela está cem por cento. (*Fotos e frases – Obrigação de Sete Anos*)

Nesse ponto, é necessário demarcar o quão importante é a compreensão dos aspectos noológicos presentes na vida do sujeito durante o curso de uma pesquisa que queira se inserir em uma perspectiva complexa da subjetividade humana em um enfoque cultural e histórico, que considere a Ecologia Humana. Destacamos esse momento da pesquisa com Samuka como um dos mais profundos e íntimos, em que o que o sujeito expôs aspectos de sua noologia com delicadeza, cuidado e emoção, esperando acolhimento de sua crença em uma perspectiva dialógica.

Esse ponto de nossa construção ilustra o que Edgar Morin (2008c) chama de existência e exigência dos seres que povoam a noosfera, que, de acordo com o autor, existem para os seus fiéis, embora não existam fora da comunidade dos crentes. De acordo com Morin (2008c, p. 145), surgidos como ectoplasmas coletivos dos espíritos/cérebros humanos, os deuses tornam-se individualidades, cada uma dotada com seu princípio de identidade, com sua psicologia, sua corporalidade própria. Tais deuses possuem uma existência viva, embora não se constituam de uma matéria núcleo-proteica. Contudo, agem, intervêm, perguntam, ouvem. Estão presentes nas cerimônias religiosas, nos rituais como os do vodu ou do candomblé, encarnam-se, falam, exigem.



Ilustração 10: Fotos e frases – Apêndice I – Obrigação de Sete Anos

Percebemos nesse trecho a importância da compreensão dos aspectos noológicos em sua tipologia cosmobioantropomorfa (MORIN, 2007d) do sujeito na produção de sentidos subjetivos do sujeito que tomam forma no modo como Samuka relaciona o adoecimento de sua mãe ao seu *santo de cabeça* Omolu, e na necessidade da realização da *Obrigação de Sete Anos* para que sua mãe recuperasse a saúde. É interessante perceber como os sistemas de crenças religiosas afetam a subjetividade do sujeito e representam uma rica fonte de produção simbólica e emocional.

Outro momento em que a noologia de Samuka aparece como uma importante configuração subjetiva ligada ao sistema de desdobramentos da mãe é quando ele participa de um importante encontro sobre religiões. Percebemos aí como essa temática é importante para ele e como ele gosta de refletir sobre as questões transcendentais. Samuka relembra com entusiasmo desse encontro e recorda-se das aprendizagens e da convivência que partilhou nesses dias.

E aqui foi quando eu e a Thalita, a gente foi num sítio e ficou uma semana lá, falando, eram umas palestras e daí a gente aprendia sobre todas as religiões, a minha família toda é espírita, e a gente aprendia sobre todas as religiões, teve, esse aqui é o Alexandre Camilo, ele é um cara muito bom, assim, em aplicar dinâmicas, ele fez uma dinâmica há pouco tempo aqui em Santos, de coração, que foi o maior coração. Todas as pessoas vinham com um coração costurado, assim, e tinham mais de dez mil corações. Na Praça Mauá aqui em Santos, e as pessoas vinham, pegavam um coração, levavam pra casa e faziam um pedido, foi bem legal, assim, e aqui a gente ficou uma semana, uma semana sem internet, não sei mais. Uma semana que a gente dormia, eu, a Thalita era a única pessoa que eu conhecia, quer dizer, eu conhecia a Thalita, eu conhecia o Edu, conhecia a Débora e Ju, ah! e a Raquel, e o resto eu não conhecia mais ninguém, e a gente dormiu, tudo lá e, a gente dormia num quarto de pessoas que a gente não conhecia, eu não podia dormir no quarto com a Thalita ou com qualquer outra pessoa que eu conhecia. Aí eu acabei dormindo num quarto com ele, que roncava demais e eu não conseguia dormir, inclusive. Roncava muito alto, mais ele era muito gente boa. E aqui, acho que aqui, a gente aprendeu sobre todas as religiões, sobre budismo, sobre judaísmo, sobre espiritismo, sempre vinha alguém. Veio um padre falar sobre catolicismo, veio um monge budista falar...pra gente sobre budismo, assim, foi bem legal. (*Fotos e frases – A Arte da Religião*)

Vemos aqui como Samuka é aberto para conhecer e partilhar de sistemas de crenças distintos que prezem um fundamento comum pautado no respeito. Aqui, podemos perceber como ele é sensível a esse tipo de experiência ecumênica e como sente prazer em expor esse seu lado.

Percebemos, nesse caso, a força da mãe como um exemplo de sistemas colaterais que fazem parte de outras configurações e que age como força propulsora para o desenvolvimento de Samuka a depender da configuração da ação e, simultaneamente, o impele a ficar paralisado e se tornar refém na relação ao não assumir novos desafios importantes para sua carreira e desenvolvimento pessoal que exijam ficar longe dela.

- **A participação nas Oficinas Querô como uma unidade subjetiva de desenvolvimento de Samuka:** “foi o que eu aprendi aqui (Oficinas Querô), que eu posso ir muito mais além do que a minha realidade está me oferecendo”.

A participação de Samuka na primeira Oficinas Querô, a que preparou os atores para a participação no filme, a participação como ator nas filmagens do longa metragem, o trabalho de edição que fez junto ao seu colega Edu e ao diretor Carlos Cortez para o documentário *Eu fiz Querô*, além do filme *Torto*, que lhe rendeu vários prêmios, e tantas outras experiências que vivenciou no contexto cultural do cinema a partir de sua participação no filme e que se desdobraram em outras aprendizagens e vivências interessantes, representam uma unidade subjetiva de desenvolvimento para Samuka. Atualmente, Samuka relaciona grande parte de seus projetos, conquistas pessoais, vivências e aprendizagens à sua participação no filme *Querô* e nos desdobramentos que vieram após o filme.

Samuka relembra com muita vivacidade o seu processo de inserção no elenco do filme.

Eu fazia teatro aqui em Santos, eu fazia teatro há dois anos. Eu tô explicando como que eu entrei no filme, eu fazia dois anos de teatro. Assim, teve um amigo meu, muito amigo meu, que chegou assim e disse, a mãe dele trabalhava num lugar que era a Associação dos Cortiços de Santos. E eu morava ali próximo, e ela comentou, pra gente fazer o teste, o filme e tudo, eles estão fazendo lá na Associação. Aí a gente escutou aquilo, que era totalmente fora da realidade daquilo que eu estava acostumado. Aí eu fui lá e fiz o teste, o teste foi em junho de 2005 e aí eu fiz e não entendi nada do teste também, até porque foi o primeiro teste que eu fiz na vida, e era legal, eles perguntavam do que que eu tinha medo, qual era o meu sonho. E antes, como eu já fazia teatro, antes de fazer, eu descobri que era um teste para um filme chamado *Querô*, de uma obra do Plínio Marcos, eu falei, vou ler o livro. (*Entrevista inicial*)

[...] Já vou preparado né, vou ler o livro. Eles vão aplicar alguma coisa baseado no livro eu já vou e pá! Eu cheguei, quebrei as pernas, não era nada do livro, não era nada baseado no livro, eram coisas do meu dia-a-dia, do meu cotidiano, e aí eles me ligaram só para dizer que eu tinha sido aprovado, em dezembro, só. Quando me ligaram, eles disseram, *você foi aprovado para fazer uma oficina teste para o filme* e eu dizia, *que filme?* O filme *Querô*. Aí eles falaram *você fez um teste na Associação*, aí eu falei se eu passei e eles me chamaram, é porque eu estou no filme. Eu meio que botei na cabeça isso eu tô no filme, a partir

de agora, se tiver mais testes eu vou fazer para outros filmes. Eu me botei como meta, assim, de participar. (*Entrevista inicial*)

Elementos do complemento de frases preenchido por Samuka reforçam a nossa hipótese:

Este lugar é minha vida (O Instituto Querô).

As Oficinas Querô meu início. Oficinas dos Sonhos.

Cinema minha profissão.

Meu maior desejo dirigir um filme.

Um festival Brasília e Fortaleza

Meus companheiros de cinema meus professores.

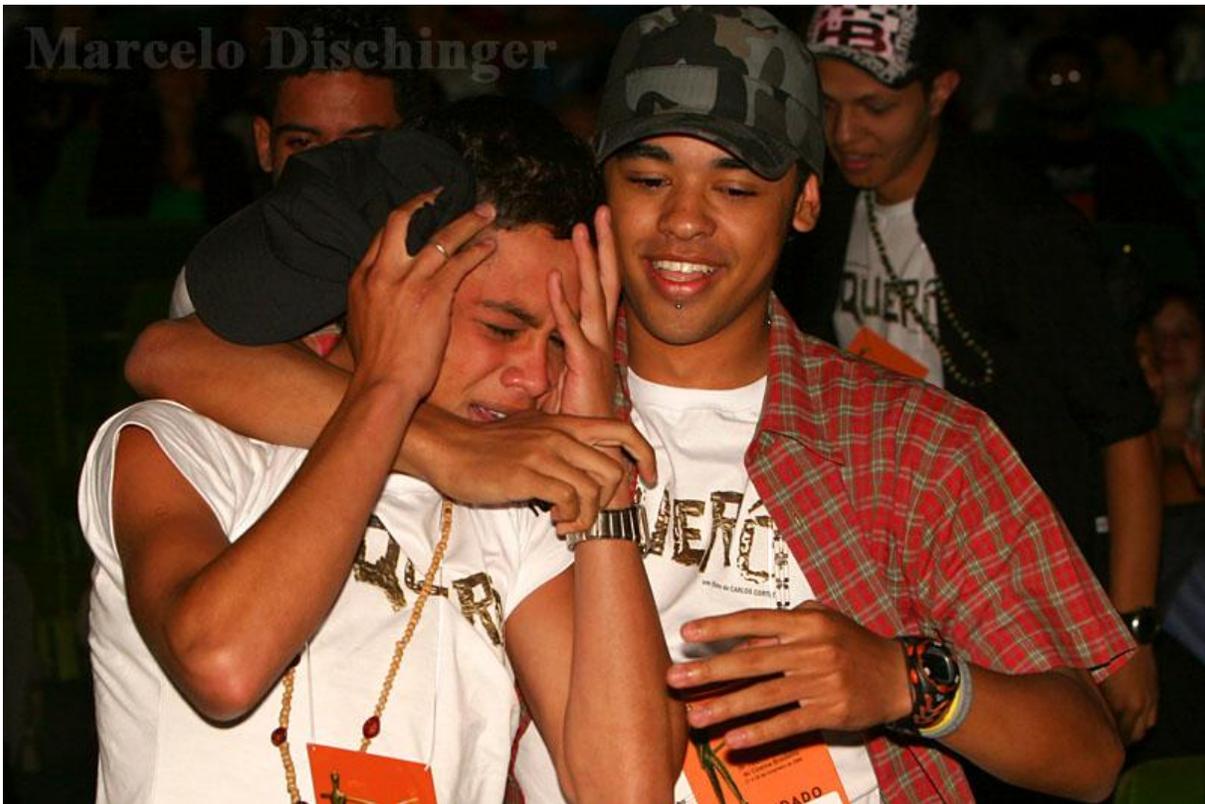


Ilustração 11: Fotos e frases –Apêndice I – Melhor dia da vida do Maxwell

Em nosso processo de construção da informação do caso de Samuka, construímos três dimensões importantes que se articulam na processualidade da emergência desse sujeito no cinema e que estão na base desse processo; são elas:

- **Dimensão da comunicação e acolhimento do outro:**

Eu sempre gostei de conversar, é, não sei se, eu sempre gostei de tomar a frente das coisas, na verdade, desde as oficinas. [...] Eu não consigo ficar, se é pra fazer vamos fazer, eu sou muito chato pra isso, eu gosto de ir atrás das coisas logo. Resolver, fazer coisas, desde antes de eu trabalhar com isso, nunca gostei de falar *ah! tudo bem*, e o pessoal falar, *faz isso* e eu falar *tá bom eu faço*.(Momentos de conversação)

A dimensão da comunicação e acolhimento do outro caracteriza-se por uma capacidade de conectar-se com o outro, de expor suas ideias, de mobilizar sentimentos

de adesão a uma proposta e expressar sentimentos de empatia. Essa dimensão da subjetividade de Samuka pode ser percebida no contato com os colegas participantes do Instituto Querô, no trato social com os amigos, na família, na escola e em sua participação no Projeto Querô na escola.

Samuka apropriou-se do espaço comunicativo das Oficinas Querô e tornou-se uma espécie de porta-voz do grupo. Samuka se comunica muito bem, articula-se com interesse no diálogo e consegue capturar o outro com sua simpatia. Sua presença e pontos de vista tiveram e têm um impacto importante sobre o grupo de garotos que participaram do filme e sobre os participantes das oficinas de audiovisual que sucederam o filme nos anos seguintes. Atualmente, sua presença no Instituto é rara, em decorrência dos trabalhos que desenvolve como coprodutor free-lancer, e absorvem muito de seu tempo. Elementos de nossa observação, registrados em nosso diário de campo, reforçam essa hipótese.

Chegamos às 13h30 no Instituto Querô. Havíamos marcado o encontro com o Samuka para as 14h. Até então, só conhecíamos o Samuka de vídeos ligados às Oficinas Querô. Já havíamos estado nas Oficinas Querô no ano anterior, na construção do cenário de pesquisa; naquela época, as Oficinas funcionavam no Mercado Municipal de Santos. As instalações do Instituto são bem melhores que as das Oficinas. Atualmente, as Oficinas Querô transformaram-se em Instituto Querô. Aproveitamos para conhecer os novos componentes do Instituto, conhecer pessoalmente o Claudio, que substituiu o Joca, conhecer a Érica e rever a Thalyta e a Tammy. Todos demonstraram interesse na pesquisa e aproveitaram a nossa presença para preparar uma matéria sobre a pesquisa para o blog do Instituto. [...] Quando estávamos mais ou menos no meio de nossa entrevista com Samuka, a Tammy interrompe educadamente a nossa entrevista e pede ao Samuka que faça um pequeno vídeo naquele momento para a divulgação do Projeto Querô na Escola. Samuka foi pego de surpresa, e nós também, mas atuou no vídeo com muita desenvoltura, demonstrando muita intimidade com a câmera e a proposta do projeto. A galera do Querô disse que tinha que aproveitar a oportunidade pois ter o Samuka disponível por lá era algo muito raro. (*Diário de campo*)

Nesse ponto de nossa observação, pudemos constatar a agilidade com que Samuka se organizou, fez algumas perguntas sobre o vídeo, opinou sobre alguns

detalhes. Em princípio, houve um titubeio em participar do vídeo naquele momento em que estava tão envolvido com a entrevista. Samuka cedeu às pressões de Tammy e realizou o vídeo de maneira interessante. Como estávamos no Instituto, ou seja, utilizando um espaço institucional para a nossa pesquisa, não dispúnhamos de argumentos que pudessem dissuadir a coordenadora do Instituto de desistir da produção do vídeo naquele momento. Quando Tammy nos dirigiu a pergunta de se a entrevista ainda ia demorar muito, a resposta foi positiva, rápida e certa, e, mesmo assim, ela insistiu e opinou que aquele poderia ser um importante momento para a pesquisa. Aceitamos o seu argumento e passamos a observar mais atentamente o processo de Samuka na produção do material audiovisual de promoção do Projeto Querô na Escola. Esse fato serviu-nos também para analisar alguns aspectos da subjetividade social do Instituto.

Temos como hipótese que o desconforto atual vivido por Samuka tenha relação com alguns aspectos ligados aos aspectos institucionais aos quais está ligado. Samuka atualmente produz um programa de entrevistas muito importante para ele e que toma uma dimensão muito relevante na atual proposta do Instituto, um programa que é produzido pela produtora Querô Filmes e que é veiculado na Web TV do Instituto. Em nossos momentos de conversação, Samuka expressou-se sobre a ideia original do programa, que teria um aspecto jovem, onde o entrevistado poderia se manifestar da maneira que bem desejasse; um programa descontraído, ousado. Trechos da expressividade de Samuka em nossos momentos de diálogo reforçam a nossa hipótese:

Bom, ainda não está como eu quero. Porque a gente tem um limite, por ser Instituto, até agora, quando a gente falou com o Leandro Hassum, quando ele falou aquele lance do *rivotril*, que ele tomou, agente achou aquilo uma piada super engraçada, e teve que cortar por causa do Instituto. É porque é uma coisa que eu e o Nildão, foi ideia nossa, aí, conversando, a gente pô, *quando a gente pensou a ideia do programa a gente queria que fosse um papo reto mesmo, falar de tudo descarado e meter o dedo na cara*, só que tem um lance do instituto que a gente sabe que realmente tem que seguir uma regra, que realmente não é o que a gente queria, né? A gente fica com raiva por causa disso, porque, pô, a gente quer falar, a gente quer falar as coisas mais, a gente tem que se calçar porque tem todo um trabalho social por trás, a gente precisa lançar algo fora do Instituto pra gente fazer o que quiser, por isso que é o papo

reto. O papo reto é uma coisa que eu gosto pra caramba de fazer, é uma ideia minha junto com o Nildão e o Carlão, e a gente curte, mas eu acho que ainda não é o que a gente quer; a gente acha que pode ser mais abusado, ser mais cara de pau. (*Momentos de conversação*)

Aqui, percebemos as imposições e os limites institucionais que, antes de representarem uma barreira para o posicionamento do sujeito, são pontos de tensão, de ruptura, importantes para a reflexão e tomada de posição. É em momentos como esse, na reflexão autêntica da pessoa, que podemos acompanhar a processualidade da implicação do sujeito em seu processo de desenvolvimento, que pode implicar em rupturas ou enquadramentos em uma situação desconfortável, aparentemente cômoda, mas que não lhe proporciona outros patamares de desenvolvimento e conquistas.

Nessa perspectiva, estamos em sintonia com González Rey (2007, p.144) ao afirmar que o sujeito é a pessoa apta a implicar sua ação no compromisso tenso e contraditório de sua subjetividade individual e da subjetividade dominante. A subjetividade social, de acordo com González Rey (2007), traz, por seu próprio caráter, opções relativamente reduzidas à pessoa; inclusive, um dos atributos históricos que caracterizam a ordem ocidental da subjetividade social é o da adaptação da pessoa à ordem social estabelecida.

Além da produção do vídeo promocional do Projeto Querô na Escola, nossa primeira entrevista com Samuka no Instituto Querô foi marcada pelo uso do celular e do rádio, que Samuka utiliza constantemente para atender contatos de trabalho ligados ao cinema e à propaganda. Houveram diversas interrupções para o atendimento desses aparelhos eletrônicos. Samuka, nesse dia, estava organizando sua equipe para a filmagem de duas grandes propagandas em Santos, que ocorreriam no final de semana. O interessante é que Samuka demonstrava interesse e envolvimento em nossos momentos de conversação.

Além de receber telefonemas profissionais durante nossos momentos de conversação, Samuka ligou diversas vezes para Maxwell Nascimento, o ator que protagonizou o personagem principal do filme *Querô*, para que ele viesse participar da entrevista. Nesse momento, tivemos a percepção de que estávamos diante de um sujeito singular e que os indutores escolhidos para o momento empírico, provavelmente, teriam de se diferenciar para atender às demandas desse sujeito na

pesquisa, para que pudéssemos compreender a trama de sentidos que estava na base dos processos comunicativos que demarcavam a singularidade desse sujeito.

A sua capacidade de acolher outras pessoas e ideias nesse espaço comunicativo ligado à profissão de coprodutor de locação ligado ao cinema, a dinamicidade para tomar decisões, a autonomia e o movimento, são características marcantes da dimensão subjetiva da comunicação de Samuka que colaboraram para a construção de uma rede de relacionamentos e contatos que favorecem o seu processo de emergência como sujeito no cinema.

A capacidade de acolhimento de Samuka ligada à sua dimensão subjetiva da comunicação se expressa na forma como acolhe os amigos e colegas de profissão e os egressos das Oficinas Querô. Em nossa sessão com o indutor *Fotos e frases*, Samuka reflete sobre um de seus colegas das Oficinas Querô que se envolveu com o tráfico de drogas:

[...] Depois disso, aí ele foi pra lá e ficou preso um tempo. Aí ele veio pra cá. Ainda tá meio complicado, mas aí ele veio pra cá semana passada, eu encontrei com ele semana passada, aí a gente conversou. Aí eu levei ele de novo nas Oficinas, que já fazia uns três anos que ele não via o pessoal, aí ele foi lá e tudo e a gente tá tentando dar um força pra ver se ele não volta pras drogas, pro tráfico, pra tudo. Mas a gente tá tentando ver se faz alguma coisa, mas é complicado. Eu até estava conversando com a Tammy, não adianta colocar ele pra trabalhar ganhando quinhentos reais que ele não vai. Ele é um cara que, tipo assim, ele tem que começar ganhando uns mil e quinhentos reais, dinheiro bom, legal, que vai ser útil, que ele vai conseguir comprar as coisas dele, não adianta chegar assim. Um dia ele tava conversando comigo e falou: *uma vez eu movimentei na minha mão setenta mil reais com droga*. Então um cara pra sair do tráfico de drogas pra ganhar seiscentos reais, ele não vai aguentar. Então tem que ser um salário realmente bom, pra ele poder segurar a onda. Daí a gente está tentando descolar pra ele, porque ele é bem, assim, ele é muito do bem, assim; apesar de ele estar onde ele está e de tudo o que aconteceu, assim, ele é muito legal, o irmão dele vive correndo atrás dele para ele não fazer besteira, tudo, assim. (*Entrevista inicial*)

O rico material áudio visual que analisamos nos permitiu levantar hipóteses sobre o caso estudado, acolhê-las e confrontá-las em nossos momentos de

conversação. Em um DVD do Projeto Querô na Escola, pudemos acompanhar a chegada de Samuka na escola e a forma como iniciou a aula do projeto com alunos do Ensino Fundamental e Médio, a maneira como conduziu a realização do mural dos sonhos e a oração coletiva que realizou com os alunos, nos mesmos moldes em que acontecia nas Oficinas Querô desde o início do projeto que redundou na filmagem do longa metragem. A sua expressividade chama a atenção dos adolescentes que participam do projeto. Percebemos, então, que, na metodologia de ensino – que aqui chamaremos de dialógica – utilizada no Projeto Querô na Escola, muitos elementos que foram utilizados pelo professor de teatro e pelo preparador de elenco registrados no Documentário *Eu Fiz Querô* permaneceram como uma metodologia de acolhimento e ensino. Como exemplo, destacamos a oração que é feita pelo professor de teatro e que é reproduzida na filmagem de uma aula do *Projeto Querô na Escola*. Em momentos de nosso diálogo, Samuka nos informou que pretende tatuar essa oração em seu corpo, tão significativa para ele e outros meninos que participaram do longa metragem.

*Sou alegre, perfeito e forte,
Tenho fé e muita sorte,
Sou feliz e inteligente,
Vivo positivamente,
Tenho paz, eu sou um sucesso,
Eu tenho tudo que eu peço,
E acredito firmemente no poder da minha mente,
Porque sei que tem um Deus no meu subconsciente.*

A dimensão da comunicação e do acolhimento de Samuka comparece na amizade e parceria que desenvolveu com o diretor do filme *Querô*, Carlos Cortez, a quem ele chama carinhosamente de *Véio Guru*. Trechos da expressividade de Samuka corroboram a nossa hipótese:

O Carlão é o guru, assim, tem vez que ele me liga, assim, aí eu ligo pra ele, e ele me liga. O Carlão é assim, se eu ligar pra ele agora, a gente vai conversar uns dez minutos e eu vou falar *pô Carlão vamo trocar ideia, disso e disso* aí ele vai falar *legal pô bacana*, eu vou ficar dez minutos conversando, daí há cinco minutos ele liga, aí conversa de novo e conta uma história, daí há minutos ele liga de novo e aí ele vai ligando mais umas quatro ou cinco vezes; até ficar uns quarenta minutos conversando no telefone a gente já ficou. O Carlão é vozão, assim, a experiência de vida que ele tem, que ele compartilha, é uma experiência que ele tem que ele compartilha é de você ouvir uma história e...o Carlão é humanista pra caramba, então você aprende pra caramba, tudo que eu aprendi com ele, principalmente depois do filme, no filme, por incrível que pareça, não tive tanto contato com ele, quem teve mais foi o Maxwell, mas depois do filme, como eu fiz o *Eu fiz Querô*, eu e o Edu a gente ficou muito apegado com ele. (*Momentos de conversação*)

Sobre a sua participação junto do colega Edu no documentário *Eu Fiz Querô*, que foi feito a partir das primeiras oficinas para a escolha dos atores que iriam compor o elenco do filme *Querô*, Samuka se expressa:

O Carlão fez o convite diretamente para eu para o Edu [sic]. Ele falou: *eu tô querendo fazer o documentário e eu queria que vocês com o olhar de vocês fizessem esse documentário*. E aí ele escolheu a gente pra montar, e a gente ficou um ano fazendo esse documentário. Foi dele a ideia de convidar eu e o Edu para fazer o documentário, assim. [...] depois de um ano a gente estava tão ligado assim, e foi meio que automático, ele chamou a gente. Acho que ele não chamou o Nildo porque o Nildo já estava meio que trabalhando, assim. (*Momentos de conversação*)

É legal porque, desde as Oficinas Querô, eu e o Edu, que é um outro jovem que o Carlos Cortez, que é o diretor que fez o filme, que chamou a gente para fazer o *Eu Fiz Querô*. E acabou que nós três trabalhamos no filme eu e o Edu fizemos a montagem e o Carlos Cortez fez a direção; de todos os jovens, o Edu e eu fomos os únicos que conseguiram acompanhar o filme, assim, ver todo o material do filme, de um processo de construção do filme, a gente viu os nossos testes, até os últimos dias de filmagem, assim, a gente acompanhou, eram duzentas horas de material, a gente ficou um ano montando o *Eu Fiz Querô*, na minha casa, a gente montou na produtora, ele montou lá na Gullane (Gullane Filmes), então a gente conseguiu acompanhar e compreender que esse processo de fazer o filme foi muito mais do que

fazer o filme, foi muito do mais do que a gente, na época, a gente queria mostrar para as pessoas que era legal, que quem vê o *Eu Fiz Querô* vê o filme *Querô* de uma outra forma, com uma outra visão; eu acho que você...que vê o *Eu Fiz Querô* acaba tendo uma outra visão. (*Entrevista inicial*)

Quando você vê o filme *Eu Fiz Querô* primeiro e assiste o filme *Querô*, você passa a perceber que é muito mais que entretenimento, é um filme forte, e se daqui a dez anos você passar o *Querô*, a vinte anos, ele vai ser atual. É que nem o livro, acho que ele foi escrito em 78, 74, eu não lembro, e até hoje é real, é a história é *fake*. Então, na montagem do *Eu Fiz Querô*, o Carlão, ele foi até conversando com a gente, para entender como é que era o universo, porque como a gente participou, a gente queria entender universo dele, assim [...] (*Entrevista inicial*)

O processo de montagem do documentário *Eu Fiz Querô* possibilitou a Samuka uma nova compreensão do processo de filmagem e construção do filme. Samuka, junto de seu colega Edu e do diretor Carlos Cortez, pôde acompanhar todo o processo de construção junto aos outros jovens do filme *Querô*. Desse modo, Samuka pôde ver a si próprio e aos colegas durante todo o processo que abrangia desde a seleção dos atores até o último dia de filmagem, dia que ele representa simbolicamente como o “o dia do chororô”.

[...] foi o começo de tudo, na área, assim, foi aonde [sic] tudo começou, todas as coisas, foi o último dia de filmagem, foi o dia mais triste, assim. Tá todo mundo rindo mas eu acho que foi o dia mais triste pra todo mundo. (*Fotos e frases – Começo de Tudo*)

[...] quando a gente terminou o filme, eu acho que foi a sensação que todo mundo teve, assim, não só eu, todo mundo falou *e agora, o que quê a gente faz? agora*, a gente passou por um processo tão grande, tão legal que acrescentou tanto para a gente que a gente pensou, *acabou e agora? o que vai acontecer com a gente? O que acontece com a gente?* (*Entrevista inicial*)

Eu Fiz Querô, foi um ano todo dedicado ao trabalho, assim, por ter checado essas duzentas horas de material, eu acho que foi... eu entendi muito mais, quão forte foi, assim, como foi esse projeto porque eu entendi. Porque eu acho que eu e o Edu fomos os únicos que entenderam muito mais que os outros jovens, assim, o quê que foi o Projeto *Querô*, projeto no sentido, assim, num todo, assim, porque hoje

é o Instituto né, e na época era só o filme. Então a gente entendeu que foi muito mais que só fazer o filme, foi uma lição de vida pra todo mundo e inclusive para o pessoal da produção, porque quem trabalhou da produção do filme entendeu que era um filme diferente de qualquer outro projeto, do que o que eles já tinham feito, pela dimensão, pela entrega, e pela diferença de trabalho que foi feito com a gente. (*Entrevista inicial*)

Samuka problematiza sobre os desdobramentos do filme na vida de outros jovens que participaram do longa-metragem *Querô* e reconhece que nem todos os jovens conseguiram inserir-se em atividades ligadas ao cinema. Trechos da expressão de Samuka nos ajudam a compreender esse processo.

[...] infelizmente, todo mundo, todos os quarenta que participaram do filme, tinham a sua qualidade, e por “n” motivos, assim, uns precisavam trabalhar, outros tiveram um filho, enfim “n” motivos, precisavam de dinheiro e não tiveram tempo para esperar as coisas começarem a acontecer, porque as coisas foram acontecendo devagar, não foi assim, terminou o filme e aconteceu a oficina e todo mundo se saiu bem, não foi assim não, foi um processo lento para todo mundo, pra a gente chegar onde a gente está chegando ainda, eu ainda, não estamos ainda onde a gente quer. Eu acho que por causa de tudo isso, a gente perdeu muito dos aliados, dos parentes, porque tem gente que está preso, que está sustentando filho, tem gente que está bem e está sustentando a casa, alguns estão com filho, não estão usando droga. (*Entrevista inicial*)

Samuka relaciona o seu processo de desenvolvimento no cinema ao apoio de sua família, e considera que outros jovens que participaram desse projeto não tiveram a mesma sorte.

Que nem eu falei que para muitos faltou um pouco desse apoio, mas eu não vou comparar mãe e pai, eu acho assim que o problema, eu vejo um problema social, assim, para esses que não deram, assim, não continuaram, eu não falo assim, como a culpa da mãe ou do pai, porque, assim, a minha mãe não tinha tantas condições para criar a gente, também nunca passei um aperto de faltar comida dentro de casa, graças a Deus, mas também, assim, a gente nunca teve luxo, mas eu acho que o problema é mais social, é uma culpa mais social, tipo assim, a gente vai e vê um cara, a maioria dos moleques que participaram do filme moravam tudo na favela não tinham condições assim. (*Entrevista inicial*)

- **Dimensão Política:**

[...] com o filme a gente teve a oportunidade de chegar e conversar com o presidente. Foi o presidente (Presidente da República) que chegou na gente, assim, na verdade não foi nem a gente, a gente queria tirar foto com ele, aí os caras vestidos de terno não deixavam, aí ele viu a gente, assim, vestido assim, aí chamou à atenção, aí ele mesmo veio e falou, vamos tirar uma foto, e aí ele ficou conversando com a gente”.
(*Entrevista inicial*)

A dimensão política de Samuka reflete o seu posicionamento diante dos problemas sociais que afetam grande parte dos jovens brasileiros oriundos das camadas populares, jovens, sobretudo urbanos, que vivem nas periferias das grandes cidades. Nesse contexto, Samuka reflete sobre questões polêmicas como o uso e o tráfico de drogas, a violência urbana, a educação e a falta de oportunidades efetivas que garantam uma vida digna para boa parte da juventude brasileira. Nesse ponto, podemos perceber o impacto subjetivo que o filme *Querô*, e todos os desdobramentos desse projeto, trouxe para a emergência desse sujeito como sujeito social e político.

Em nossos momentos de diálogo, Samuka retoma o tema do filme *Querô* e traz o exemplo emblemático de um dos atores que participaram do filme:

[...] a maioria dos moleques que participaram do filme moravam tudo na favela, não tinham condições, assim. Tinha o Cícero, que é um que era referência, assim, que ele morava num lugar, assim, e que as irmãs dele com dezesseis anos tinham filho, e ele foi obrigado a se jogar no tráfico para sustentar a família e a família vendia, e ele cantava, rolava uns funks. [...] É faz tempo que eu não tenho notícias dele, mas a última notícia que eu tive ele estava trocando tiro com a polícia, gerente do tráfico. Daquele tamanho, daquela idade, entendeu? E a gente, assim, no tempo da oficina, a gente conversava, assim, e não tem como ele competir, ele tendo que sustentar a família. E ele dizia que em uma semana de trabalho ele conseguia juntar quinhentos, seiscentos reais, e sendo que eu vou ter que ganhar muito menos que isso para trabalhar em outro lugar, ficar engolindo sapo de patrão em oito, dez horas, não dá cara. É uma questão de tipo assim, eu não posso, eu preciso sustentar a minha família, com quinhentos reais por mês eu não sustento a minha família, o tráfico me dá infelizmente a possibilidade de

sustentar a minha família, arriscado, é errado, eu vou fazer o que? O quê que eu posso fazer?, era isso que a gente conversava. Pela cumplicidade que a gente tinha por causa de todo o processo que a gente passou a gente conversava muito aberto sobre isso. (Entrevista inicial)

No trecho anterior, percebemos o quanto Samuka é sensível a uma questão social que tem fortes desdobramentos políticos. A maneira progressiva como Samuka vai entrando em questões que são significativas para a compreensão da configuração subjetiva do cinema nos revela como os sentidos subjetivos emergem de forma indireta na fala da pessoa, bem como, em consonância com González Rey (2007), como o sujeito emerge na ação que vai mais além das normas estabelecidas, na possibilidade de gerar espaços próprios de subjetivação que lhe permitam um desenvolvimento diferenciado nos espaços de subjetividade social. Ainda sobre o ator Cícero, Samuka enfatiza:

A gente sentava e juntava uns três ou quatro e gente conversava sobre o que a gente ia fazer. E ele não tá errado, e tem aquele negócio da família que cobrava dele, esse negócio não dá dinheiro (cinema), e essas coisas não dão dinheiro, e é um negócio que tem que ir com calma, infelizmente, a casa não espera. As contas não esperam, porque a comida que falta na mesa não espera, assim, foi mais uma culpa no geral que do próprio menino, ele não era tão culpado assim. (Entrevista inicial)

Samuka é capaz de compreender e se solidarizar com a problemática vivida pelo colega de elenco. Problemática essa que está diretamente ligada ao enredo do filme e à escolha de alguns meninos para papéis importantes. Nesse trecho de nossa conversação, percebemos como Samuka gosta de problematizar essas questões e como a participação no filme *Querô* foi importante para a mobilização de sentidos subjetivos de posicionamento ativo diante dessas questões. Ainda sobre o caso de Cícero, Samuka revela:

[...] por exemplo, o Cícero, esse menino, o produtor levou ele, quando a gente estava fazendo a preparação, teve um produtor que levou ele no McDonald's para comer. Aí o Cícero parou, e entrou dentro

doMcDonald's e falou pro cara, na hora de comer, *pô tu não tem coxinha aquinho*, tipo, é engraçado, a gente riu na época, tirou a maior onda da cara dele, mas poxa, o cara já tinha dezesseis anos, pra gente ver o tamanho da realidade dele. O mundo dele só vai até a boca, a entrada da favela, é dali pros barracos, qual é a realidade que ele tem, a realidade dele está dentro, é dali pras vielas, dali pros barracos, como você pode culpar um cara desses que toma uma atitude dessas de entrar com uma arma, e tirar, roubar alguém dentro de um carro. E você não dá visão pra ele assim, tem muito mais além do que você enxerga, foi o que eu aprendi aqui, que eu posso ir muito mais além do que a minha realidade está me oferecendo. (*Entrevista inicial*)

É interessante como Samuka relaciona os desdobramentos de sua atuação no filme, a forma como conseguiu se apropriar de um espaço social e cultural, as aprendizagens que fez nesse percurso e reflete sobre aqueles que não conseguiram ampliar a sua visão de mundo a partir dessa experiência, como no exemplo que cita do colega Cícero, no qual enfatiza até onde ia a visão de mundo de seu colega “vai até a boca, a entrada da favela, é dali pros barracos...é dali pras vielas”. Como assevera González Rey (2007, p. 168),

O social como uma rede de ações envolvidas em um sistema gerador de sentidos subjetivos que se expressam, nessas ações, mas que simultaneamente está em pleno desenvolvimento com elas, sempre produz um conjunto de consequências que passam inadvertidamente pelos protagonistas do momento e que podem ser convertidas em fenômenos diametralmente opostos aos processos intencionais envolvidos nas próprias ações que as constituíram.

O fato é que o projeto Oficinas Querô de preparação de atores – e os projetos que se desdobraram em consequência do projeto inicial, tais como o projeto de iniciação audiovisual dos meninos que fizeram o longa metragem, para que, a partir desse primeiro passo, pudessem atuar por trás das câmeras nas mais diversas funções ligadas ao mundo do cinema – não garantiu, para todos os meninos, um futuro promissor. Nesse ponto, é importante lembrar que a complexidade da subjetividade reside na indeterminação, na singularidade e na tomada de posição do sujeito.

Hoje é a minha realidade, coisa que, há seis anos atrás, eu nem imaginaria, foi uma coisa que toda essa estrutura de filme de projeto de cinema me proporcionou, proporcionou para a minha vida e não proporcionou para um Cícero da vida, que é uma coisa que infelizmente, é um cara de super talento, talento perdido, que o que mais tem, que é o que a gente mais encontra que é talento perdido, que a gente perdeu, que a gente perdeu foram muitos, muitos deles, foi talento perdido, que as Oficinas infelizmente não teve [sic] braços, infelizmente, para acolher todo mundo, para ficar no pé, e era isso que precisava, ficar no pé de todo mundo, mas não tem como, você não consegue segurar todo mundo. A sociedade... é meio que uma culpa social, assim, de eles estarem onde eles estão agora. (*Entrevista inicial*)

Samuka destaca as discussões ocorridas após o lançamento e a premiação do filme *Querô* em diversos festivais. Relembra das vezes em que esteve em Brasília, junto de outros componentes das Oficinas Querô, para debater com autoridades políticas a questão da maioria criminal, o encontro com os pais do menino João Hélio, que foi morto ao ser arrastado pelo carro em movimento preso ao cinto de segurança em um assalto em que haviam menores de idade envolvidos. Aqui, é importante marcar como a sua posição de sujeito na atividade o levou a um posicionamento reflexivo e criativo, comprometido com a produção de sentidos subjetivos, o que acarretou o forte envolvimento do sujeito na atividade. Nesse ponto, podemos observar como o sujeito emerge ante a possibilidade de avançar naquilo em que está engajado.

Podemos constatar, no nível de reflexão que Samuka traz para nosso momento de conversação, aquilo que Edgar Morin (2007d, p.122) denomina como compreensão complexa, que, segundo o autor, comporta uma dificuldade temível, visto que o pensamento complexo evita dissolver a responsabilidade em um determinismo que dilui toda a autonomia do sujeito e evita também condenar pura e simplesmente o sujeito considerado responsável e consciente de todos os seus atos; desse modo, evita o reducionismo sociológico e o moralismo implacável ao levar em consideração *imprintings*, bifurcações, engrenagens, desvios, tudo o que conduz à falta ou à ignomínia, ao enfrentar o paradoxo da irresponsabilidade/responsabilidade humana. O seu engajamento pode ser percebido quando se expressa:

[...] tanto que a gente, quando exibiu o filme, serviu para a gente debater, assim, o lance de baixar a maioridade, que a gente achava errado baixar a maioridade para dezesseis, nós achamos errado, porque o filme é uma referência de que se você baixar a maioridade para dezesseis, você está condenando a juventude do Brasil inteira, né? Porque a maioria dos jovens que estavam fazendo o teste para o filme era nessa transição, dezesseis anos, e realmente mudou, pode ser que voltou pra mesma vida, mas realmente mudou, depois que isso passou, a gente está com uma cabeça diferente, entendendo melhor as coisas, assim, entendendo o que realmente é a sociedade, o que realmente está errado, porque no filme, nas preparações, a gente conversou com ex-presidiário, com ex-detento da FEBEM, da Fundação Casa, a gente levou o filme para discutir com os funcionários da Fundação Casa, com a diretoria da Fundação Casa, para eles entenderem que era errado, o jeito que o filme era uma referência do que não pode acontecer. (*Entrevista inicial*)

Na época até, quando a gente foi para Brasília, a gente estava discutindo que era contra baixar a maioridade para dezesseis, e estavam os pais daquele menino pequenininho do Rio de Janeiro, que foi arrastado pelo carro[...] : Os pais dele estavam lá, e eles falavam em baixar porque o menor...tinha um menor que estava envolvido. E aí o Carlão, na época na discussão, ele pegou e falou, não, coloca a culpa, a gente sente pelo seu filho, isso foi errado, mas não coloca a culpa, a juventude no buraco por causa de um só, a gente não está dizendo que...não generaliza, a você vai estar generalizando se a baixar para dezesseis, [e gente está aqui para provar que não é assim que funciona, e, graças a Deus, a discussão deu uma diminuída, mas tava arriscado. Daqui um pouco estamos discutindo em baixar para quatorze, depois para doze [sic]. (*Entrevista inicial*).



Ilustração 12: Fotos e frases– Apêndice I –Encontro

É interessante notar como o atual trabalho que Samuka desenvolve no Instituto Querô, como apresentador e como produtor junto a seus colegas Nildo e Éricka, um programa na Web TV, o programa *paporeto.com*, representa para ele um espaço de comunicação e trocas com o meio artístico. Samuka demonstra muito carinho por esse programa, que é um projeto que ele divide com o colega de Oficinas Querô Nildo e com o *Véio Guru*, o diretor Carlos Cortez.

[...] hoje eu tenho um projeto aqui nas Oficinas de Web TV que a gente desenvolveu esse ano, desde o ano passado, que esse ano a gente está dando continuidade, um projeto chamado *PapoReto.com* que é um programa de entrevistas, que eu entevisto celebridades, como é que a gente fala. A gente já gravou com o Marcelo Tas, com o Paulo Vilhena, com o Rodrigo Santoro, com a Laís Bodanzky. Agora a gente está tentando o contato com o Criolo, que ele é *rapper*, ele é poeta. É, a gente quer fazer o *paporeto* com ele, e gente está achando que vai ser bem legal. A gente está bastante ambicioso com o projeto, a gente quer fazer com o FHC, nós o colocamos na lista, a gente quer fazer com o

próprio Mano Brown, que não costuma dar entrevista pra ninguém, pegar um pessoal e a gente discute, troca uma ideia, é bem o conceito do programa, é o *paporeto*, está no site do Instituto, a entrevista do Paulinho Vilhena foi bem legal, a do Marcelo Tas também, a entrevista do Marcelo Tas a gente discute sobre baixar a maioria, o que ele acha, eu gravei uma média de dez minutos de cada entrevista e é bem legal, assim, porque é uma coisa que eu estou desenvolvendo aqui no Instituto que tem a Querô filmes também. (*Entrevista inicial*)

- **Dimensão Social:**

Essa foto aqui foi ganhando o primeiro prêmio com o *Torto* foi o prêmio especial do júri, no Curta Santos. Tá eu aqui, chorando muito, eu sou chorão, eu choro por qualquer coisa, tá eu, tá a Tammy, tá o Bismark, tá todo mundo, foi o primeiro prêmio que a gente recebeu com o instituto, foi com o *Torto*. O primeiro prêmio que a gente ganhou, o prêmio especial do Júri, nossa! Foi no quinto Curta Santos, hoje está no décimo. (*Fotos e frases – Boa*)



Ilustração 13: Fotos e frases– Apêndice I – Boa

A dimensão social da subjetividade de Samuka que constela a sua configuração subjetiva do cinema está relacionada à criação de um espaço de participação e reconhecimento no contexto cultural do cinema e é enriquecida pelos sentidos subjetivos da mudança e do movimento. Samuka aprecia fazer parte desse contexto cultural e produzir trabalhos significativos, e estar em contato com pessoas de diversas partes do mundo. Trechos do complemento de frases reforçam nossa hipótese:

Não posso ficar sem conversar com alguém.

Considero que posso ir muito mais além.

Necessito de ter amigos por perto.

Meus amigos minhas inspirações.

Meus colegas de trabalho amigos do dia.

Meus companheiros de cinema meus professores.

Amo meus amigos.

Eu prefiro buscar do que esperar cair no colo.

Na escola aprendi que amigos são importantes.

Minha principal ambição conhecer o mundo.

Meu maior medo ficar sozinho.

O espaço cultural que Samuka conquistou com sua atuação no filme e com o seu engajamento em diversos trabalhos e assunção de desafios demonstra o seu caráter ativo diante de novas e desafiadoras experiências. Após a realização do filme *Querô*, Samuka foi convidado para trabalhar como assistente de produção no filme *O Magnata*; essa foi a primeira experiência de Samuka vivendo fora da casa de seus pais. Samuka descreve essa experiência como muito importante para o seu processo de aprendizagem no cinema.

Aqui basicamente é a equipe completa e eu trabalhava como assistente do Rodriguinho, que foi o primeiro filme que eu trabalhei como assistente e contra regra. Aqui é o Paulinho Vilhena que é o ator principal, então foi bem legal, que foi a época que eu me mudei pra São Paulo, que eu fiquei morando lá por três meses, e eu acabei trabalhando na promoção do filme. Eu fiquei praticamente um ano indo pra São Paulo, eu fiquei um ano morando fixo lá, na produção, e depois eu fiquei subindo e descendo. Foi quando eu comecei a trabalhar profissionalmente, com produção de cinema, foi aqui, o meu primeiro filme. O *Torto* era um filme no curso, e eu acho que a estrutura gigantesca, aqui está grande parte da equipe, mas faltava ainda outras pessoas. Esse aqui foi o último dia de filmagem num restaurante, lá de São Paulo, esse filme foi bem legal, foi bem legal mesmo, e esse aqui é fácil de nomear, porque como a gente falava: *Vida de Magnata*. (*Fotos e frases – Vida de Magnata*)

Primeiro que eu fui para São Paulo pela primeira vez morar lá, morar fora de casa, a primeira vez. Ficar longe da família, trabalhar numa grande produção de cinema. Então eu acho que o bom foi por causa disso. No começo quando me chamaram para trabalhar eu fiquei com medo, porque era uma responsabilidade você trabalhar, e eu falei *vamos*, até que eu nunca mais larguei. (*Fotos e frases – Vida de Magnata*)

Ao longo do processo de conversação que desenvolvemos com Samuka a partir do uso do indutor *Fotos e frases*, pudemos compreender a importância que a participação em festivais e mostras de cinema tiveram para Samuka. Um dos momentos importantes vividos por Samuka foi destacado por ele com a frase *Aprendendo a escrever*.

[...] aqui foi um dia no curso, aqui foi um dia das Oficinas, aqui tá o Carlão, aqui é o Bráulio Mantovanni, ele deu aula de roteiro lá, aqui foi a nossa primeira aula de roteiro, pro filme, aqui foi a primeira aula de roteiro que a gente teve nas Oficinas. Aqui tá o Carlão, tá o Bráulio Mantovanni, ele foi o roteirista do *Cidade de Deus*, de *Tropa de Elite I e II*, então, a gente teve uma puta de uma experiência, aqui é a esposa dele, a Cris Vieira, que na época era a esposa dele, ela faleceu esse ano de câncer, mas ela era um amor de pessoa, e ela era dramaturga; ela que analisou o roteiro do *Jardineiro Fiel*, ela trabalhava com a O2 do Fernando Meirelles e ela faleceu nova, não tinha nem quarenta anos. E aí o Joca, a Tammy, aqui tá todo mundo aqui. O Jeff que não dá pra ver direito. Aqui eu aqui, aqui o Nildo, olha a carinha de menino. Agora o Nildo tá gordão, tá de *dread*, não tá gordão! Aqui o Edu que agora é pai, já. Aqui o Felipe que virou evangélico, nunca mais vi na vida, Bismark que está trabalhando como DJ, Nelsinho, às vezes eu vejo o Nelsinho, e quem é esse? É o Max. Aqui é o Vitão. O Vitão, gravou o *paporeto*, o Joca que não está mais com a gente, está em Cubatão. (*Fotos e frases – Aprendendo a Escrever*).

Esse foi um momento importante para Samuka e que demarcamos como uma expressão da sua dimensão subjetiva social, momento em que pode compartilhar de uma aula interessante, com grandes nomes do cinema na área de roteiro. Momento de contato e estabelecimento de redes de comunicação com mestres e pares do cinema; compartilhamento de um *habitus* e inserção em uma subjetividade social ligada à arte.



Ilustração 14: Fotos e frases–Apêndice I – Bem-vindo a São Paulo

Durante nosso processo de diálogo, Samuka destacou o amigo Nildo, também participante do filme *Querô*, como alguém que escreve roteiros muito interessantes. Nildo formou-se em cinema e, na época de uma de nossas viagens de campo, estava produzindo e atuando como roteirista de uma série sobre a vida de adolescentes brasileiros na favela. Sobre o amigo Nildo e outros colegas do Instituto Querô, Samuka se expressa:

O Nildão é assim o meu irmão, assim meu parceiro, a gente tem muito... o paporeto, é ideia nossa. [...] gente tem muita assim...tipo assim, a gente conversa muito, toda hora, ele trabalha em uma produtora, e a gente não sai junto todo dia, eu tenho amigos, os amigos de sair são outros, que não tem nada a ver com o que eu faço, são outras pessoas, mas o Nildo é desde que a gente começou o filme. (*Momentos de conversação*)

Nildão é meu professor, o Nilton, e não colegas. Tipo assim, o Carlão é um guru, mas Nildo tem a minha idade, é mais novo que eu ainda mas o

que eu aprendo com o Nildo é absurdo, assim. (*Momentos de conversaço*)

É, ele escreve bem. É, os roteiros do Nildão, são todos muito bons, bem bacanas. Eles são total minha inspiração de trabalho, Nildo, Nilton, Edu, a Érica, Tammy, Thalyta. (*Momentos de conversaço*)

Em momentos de descontração que tivemos a chance de partilhar com Samuka em sua casa, na presença de sua mãe, que nos serviu um saboroso lanche, pudemos conversar sobre temas variados. Samuka aproveitou para comentar sobre as dificuldades que teve na escola, no Ensino Médio. Comentou sobre o Jornal *The Ablas Times* que organizou com um colega do Ensino Médio para denunciar o vandalismo na escola. Do patrocínio que buscou para a edição do jornal e a repercussão que o jornal obteve na escola, e o apoio que tiveram da diretora para a produção de outras edições; falou sobre as críticas que recebeu de alguns colegas sobre a alusão que o jornal, então do colégio Ablas, estaria fazendo a um jornal estrangeiro, *The Times*. Relembrou que, por pouco, não repetiu de ano, e que sua mãe era chamada repetidas vezes à escola para conversar com a supervisora escolar.

Relembrou as vezes em que aprontou na escola. Nossa pesquisa não se dirigiu intencionalmente para a análise da aprendizagem escolar; no entanto, consideramos importantes as informações de Samuka a esse respeito, e resolvemos acolhê-las buscando tecer uma trama de sentidos daquilo que o sujeito buscou nos informar.

As informações de Samuka nos momentos de descontração, articuladas a outras informações que fomos construindo durante o curso da pesquisa, nos permitiram enxergar dificuldades referentes a um modelo hegemônico de aprendizagem formal e massificadora. Nesse ponto, é importante considerar que, conforme asseveram González Rey e Tacca (2008, p. 141- 142), a realidade da aprendizagem escolar muitas vezes caracteriza a fragmentação, a padronização e a mecanização, o que implica em um conhecimento estanque, que toma forma em uma listagem de conteúdos e conceitos a serem transmitidos e assimilados, no que não são alcançados o seu significado e a sua lógica.

Em nosso primeiro encontro, perguntei a Samuka se ele apresentava interesse em fazer um curso superior ligado ao cinema; Samuka afirmou que não e justificou sua

resposta baseado no fato de que já está inserido no meio e que as aprendizagens que acumulou durante todos esses anos seriam suficientes para levar sua carreira adiante. Além do mais, justificou que seria provavelmente muito repetitivo estudar aquilo que ele já conhecia e que, portanto, se um dia viesse a cursar um curso superior, seria na área de história, ou algo que lhe chamasse mais a atenção.

Durante a utilização de indutores escritos, Samuka demonstrou desconforto, embora tenha preenchido muito bem o indutor *Complemento de frases* (APÊNDICE B), e, com uma letra impecável, fez uma divertida crítica dizendo que o indutor parecia uma prova de concurso. Demorou muito tempo, e, durante o preenchimento, perguntou-nos quanto tempo os outros participantes da pesquisa levaram para responder ao indutor. Respondemos que alguns minutos, no que ele retrucou: *eles eram superdotados?* Rimos muito e Samuka cumpriu essa etapa muito bem.

Durante o uso do indutor *Fotos e frases* (APÊNDICE F), Samuka utilizou o computador e ampliou as fotos na tela de TV em seu quarto; a partir daí, conversámos sobre cada foto. Samuka demonstrou muita intimidade com as ferramentas tecnológicas de comunicação e considerou escrever em folha, utilizando papel, algo muito antiquado. A produção de frases sobre cada foto não foi um processo fácil para ele; durante vários momentos, ele verbalizou que não conseguiria, que seria muito difícil nomear as fotos, com expressões como: *eu não consigo, eu não presto para isso*. A sessão transcorreu sem maiores problemas, na medida em que Samuka foi sentindo-se mais à vontade. Surpreendeu-nos como alguém que se expressa tão bem oralmente, que se articula com muita propriedade, tenha demonstrado tanto desconforto diante da escrita. Temos como hipótese que essa dificuldade constele um sentido subjetivo importante de Samuka em relação à escola formal; no entanto, tal hipótese ultrapassa os limites de nossa pesquisa atual. É importante ressaltar que, apesar de Samuka não demonstrar interesse significativo pela aprendizagem acadêmica, a aprendizagem com produção de sentido subjetivo comparece na sua configuração subjetiva do cinema e dinamizou o seu interesse por aprender em distintos espaços ligados à sétima arte.

Decidimos destacar esses fatos articulados à nossa reflexão sobre a dimensão social de Samuka, uma vez que ele mesmo destacou, em um momento anterior, dentro desse mesmo contexto, a expressão que nomeou a foto da aula de roteiro com os

grandes mestres de cinema como ***aprendendo a escrever***. Uma vez que construímos nossa hipótese de que essa aula de roteiro, mais que uma aula de aprender a escrever, representou para o sujeito a oportunidade de conhecer, participar e partilhar de um espaço social ligado ao cinema, em que, possivelmente, aprendeu muitas lições para além da escrita. Aqui, consideramos importante marcar que a aprendizagem não se circunscreve às intenções de um professor ou um programa. Em um espaço dialógico, como suspeitamos que tenha sido essa oficina de roteiro, muito provavelmente, cada participante desse círculo de cultura produziu significativas e singulares aprendizagens.



Ilustração 15: Fotos e frases– Apêndice I – Aprendendo a escrever

É importante marcar que, conforme assevera González Rey (2012, p.8), a configuração subjetiva da experiência é um processo inconsciente para a pessoa, mesmo que seus posicionamentos, decisões e reflexões conscientes no curso da

experiência sejam processos geradores de sentidos subjetivos no desenvolvimento da própria configuração subjetiva.

Samuka valoriza muito os trabalhos que realizou ligados ao cinema, e, nesse contexto, atribui uma relevância especial ao trabalho que realizou na Mostra de Cinema de São Paulo com os seus colegas Edu e Nildo. Os rapazes ficaram responsáveis por filmar o *making of* da Mostra. Samuka era o responsável pela produção, Nildo era o câmera, e Edu assistente de câmera. A proposta dessa mostra era que cada cineasta convidado produzisse um filme sobre São Paulo; ao conhecer a história dos meninos do Querô, os cineastas Wim Wenders e Leon Cakoff convidaram-nos para filmar com ele. Samuka considera uma grande honra ter participado junto de seus amigos do Querô na produção do filme *Bem vindo a São Paulo* do diretor Wim Wenders, e lamenta não saber falar inglês para se comunicar melhor nessas oportunidades. Valoriza o espaço comunicativo gerado nesse encontro, destacando o lado humano do diretor alemão Wim Wenders, que se reflete na proposta de seu trabalho e no trato com o outro. Percebemos como essa experiência foi importante para Samuka e como ele se sentiu valorizado ao desfrutar dessa oportunidade.

[...] e trabalhar com o Wim Wenders foi a honra, a melhor coisa, muita gente morreu de inveja da gente estar trabalhando com ele. O cara super gente boa, a gente gravava entrevistas com os diretores, e gente conversando, tipo, falou disso, que a diferença dos diretores estrangeiros com os diretores brasileiros é que os diretores estrangeiros que nós conhecemos na mostra, eles olhavam muito mais o lado humano das coisas.[...] Por incrível que pareça, eles, assim. A gente entrevistou ele, antes dele embarcar, a gente entrevistou ele no aeroporto, na sala vip, antes dele embarcar. Todas as respostas dele, ele, a diferença dele para os outros diretores, sempre parou para pensar em tudo que ele falava, o que deu pra perceber que tudo que ele fala é importante também, que ele não quer falar qualquer coisa. Assim, que se você tá dando uma entrevista, você tem que pensar, pois tudo o que você está falando é importante. Ele, em todas as respostas e nos filmes dele, ele procurava buscar o lado humano, mais até os sentimentos, tentar se aproximar mais do lado humano das coisas, das pessoas, tudo... É uma pena que, naquela época e hoje, eu não sei inglês e eu queria saber, para poder conversar com ele. Mas não sabia e a gente conversava e era bem escasso, assim. É a comunicação, assim, aqui é quando a gente foi trabalhar na mostra. *Bem vindo a São Paulo* foi o

título do filme e foi bem legal. (*Fotos e frases – Bem Vindo a São Paulo*)

É interessante observar como essas experiências tomam forma na subjetividade de Samuka e o animam a buscar um caminho próprio, a construir sua própria aprendizagem no contexto cultural do cinema e da vida. Nesse ponto, em sintonia com González Rey (2012, p. 9), compreendemos que as emoções e processos simbólicos que se organizam no curso de uma experiência não são processos isolados; são sentidos subjetivos que têm sua base na configuração subjetiva dessa experiência, na qual se organizam subjetivamente todos os processos psíquicos que nela participam.

Percebemos aí como Samuka valoriza o humanismo, o lado humano que reconhece no diretor Wim Wenders, quando fez a alusão a Carlos Cortez, *o Véio Guru*, que, em sua opinião, é *humanista pra caramba*, e a forma como essas experiências humanas, ricas e contraditórias vêm se organizando em seu processo de emergência na escola da compreensão que é o cinema.

5 CONCLUSÕES EMERGENTES DA CONSTRUÇÃO DOS CASOS

Nesta seção, pretendemos responder ao objetivo geral da pesquisa a partir da construção que empreendemos dos casos estudados, relacionando a emergência do sujeito na escola da compreensão por ele escolhida, a música ou o cinema, considerando o aprender como produção subjetiva. Esta seção destina-se também a explicar os aspectos que convergem na relevância da escola da compreensão para o desenvolvimento do aluno, além de apresentar nossas conclusões sobre o estudo que realizamos sobre o vínculo do aluno, na escola da compreensão, com o outro na processualidade da emergência de elementos comunicativos que estão no processo do próprio vínculo.

5.1 Conclusões sobre o processo de emergência do sujeito na escola da compreensão, considerando o aprender com produção subjetiva

Em nosso percurso em busca da compreensão do processo de emergência do sujeito na escola da compreensão ligada à música ou ao cinema, considerando o aprender com produção subjetiva, orientamos nossa compreensão na direção de entender como as condições sociais, culturais e históricas da vida do sujeito estavam presentes nas configurações de sentido subjetivo. O vínculo que estabelecemos com os participantes da pesquisa, nossa inserção no campo e a construção do cenário de pesquisa, bem como o uso dos indutores de informação em uma perspectiva dialógica, nos possibilitaram gerar inteligibilidade sobre o processo de emergência do sujeito pesquisado, na música ou no cinema, ao compreender a aprendizagem com produção subjetiva, atravessada pelos sentidos subjetivos que animavam as configurações subjetivas que estavam na base dos processos pesquisados.

Nesse intuito, procuramos explicar os aspectos que convergiram na relevância da escola da compreensão no desenvolvimento do sujeito, que se organizaram nas configurações que emergiram nas configurações da ação dos sujeitos pesquisados, que são configurações do sujeito mobilizado.

Partindo do pressuposto de que a ideia da configuração subjetiva pressupõe o outro, estudamos o vínculo do aluno da escola da compreensão considerando o outro na processualidade de elementos de comunicação que estão no processo do próprio vínculo, procurando compreender a trama simbólica e emocional em que o outro aparece na expressão espontânea e não resposta.

Apresentaremos a seguir eixos que construímos procurando gerar inteligibilidade sobre o estudado:

O **primeiro eixo** nos mostra como os casos que estudamos, sob a perspectiva cultural e histórica da subjetividade compreendida por meio dos sentidos subjetivos e das configurações subjetivas, nos apresentam como os processos de emergência do sujeito na música e no cinema respondem a configurações subjetivas muito diferentes, que integram a biografia da pessoa, e que não pressupõem determinações; são, portanto, configurações de sentido subjetivo, singulares, que emergem na dor, no sofrimento, na tensão, no desafio, na contradição, no conflito, naquilo que não se conseguiu atingir, na alternativa, nos desdobramento desses aspectos na vida atual.

Destacamos aqui o valor heurístico da Teoria da Subjetividade em um enfoque cultural e histórico, ao considerar que a complexidade passa pelos desdobramentos simultâneos que, muitas vezes, parecem caóticos, mas que são pontos de desenvolvimento para o sujeito.

O **segundo eixo** de nossas considerações aponta para o impacto diferenciado do outro no processo de emergência do sujeito em seu processo de aprender com produção subjetiva. O outro pôde ser percebido na emergência de elementos simbólicos e emocionais que tomaram forma na elaboração expressiva espontânea do sujeito. Evidenciamos como o vínculo de Ravi com a esposa e com o filho tomou forma em sua subjetividade e se transformou em força propulsora para o desenvolvimento de sua condição de sujeito.

Destacou-se também no processo de emergência desse sujeito na música o valor da complexa rede de comunicação que estabeleceu com professores de distintas localidades, com colegas músicos, maestros e fabricantes de oboé, que faziam ou fazem parte de uma cultura musical erudita ligada ao instrumento, o que lhe favoreceu a inserção na cultura oboística, a troca de experiências, a vivência de momentos de

tensão e desafios que possibilitaram a mobilização do sujeito em momentos decisivos em seu processo de aprendizagem com produção de sentido subjetivo e a construção de sua carreira como músico profissional.

No caso de Samuka, o valor do outro ficou evidenciado na configuração subjetiva da família, na forma complexa como constelava sua mãe e seu pai. Evidenciou-se, nesse caso, a mãe, e também o pai, como um sistema de efeitos colaterais que reverberam na vida do sujeito, em constantes produções de sentido subjetivo que nutrem núcleos de sentido importantes de sua personalidade, que o impulsionam a abraçar os desafios que surgem em sua carreira no cinema.

Nesse caso, também ficou evidente o valor da rede complexa de relacionamentos de Samuka com os mestres e colegas do Instituto Querô, bem como o vínculo com outros parceiros que Samuka foi construindo ao longo de sua trajetória e que têm sido fonte de produção de sentidos subjetivos ligados à escola da compreensão representada pela *sétima arte*. Alguns dos vínculos aqui mencionados transformaram-se em verdadeiras unidades subjetivas de desenvolvimento do sujeito.

A pesquisa evidenciou o valor do professor no processo de emergência do sujeito na arte; no caso do músico oboísta, fica claro como os mestres mencionados, com suas distintas formas de agir, colaboraram para a aprendizagem e o desenvolvimento de Ravi, bem como para a sua ampliação de horizontes e mudanças de atitudes.

No caso de Samuka, reverberou a importância dos mestres do cinema na presença do *Véio Guru*, o diretor Carlos Cortez, referenciado como *humanista pra caramba*, e os mestres com quem conviveu ao participar da Mostra de Cinema de São Paulo, Wim Wenders e Leon Cakoff. Evidenciamos que a produção de sentidos subjetivos nas escolas da compreensão perpassa o vínculo em situações de compartilhamento; no caso de Samuka, tal situação fica evidente em sua parceria com os colegas Nildo e Edu, na produção de filmes, documentários, programas para a Web TV, projetos futuros. Atualmente, Nildo representa, na configuração subjetiva do cinema de Samuka, um grande parceiro, uma inspiração; nesse ponto, percebemos com maior clareza que a ideia de configuração subjetiva sempre pressupõe o outro. Os colegas de escola da compreensão tiveram um papel importante no processo de emergência do

sujeito, o que reforça o valor dos pares no processo de aprendizagem e nas trocas simbólicas e emocionais ocorridas nesse contexto. É interessante notar como os amigos de Oficina Querô que se “perderam” nesse processo, os “parceiros”, os “irmãos”, nas palavras de Samuka, assumem um papel importante na sua reflexão e representam um aspecto importante de sua configuração subjetiva do cinema, demonstrando as dificuldades, os desafios, impasses e obstáculos que os processos de educação e formação no cinema representam para muitos alunos; esses aspectos evidenciam os complexos problemas sociais do Brasil como país e nação e desdobramentos desses na educação.

Nos dois casos estudados ficou evidente o desenvolvimento de um espaço dialógico responsável, favorecedor da emergência dos sujeitos estudados nas escolas da compreensão das quais fazem parte. Esse espaço dialógico converteu-se em um espaço facilitador da emergência do sujeito nessas escolas. A existência de um espaço dialógico nas escolas da compreensão estudadas evidencia a possibilidade da crítica, da autocrítica, da reflexão, do erro, da construção, que configuram uma possibilidade ética. Em consonância com González Rey (2004c, p.36) o espaço dialógico escolar salienta “o momento ativo-transformador, educa a audácia, a decisão e a implicação do educando no processo de aprendizagem”.

No caso de Samuka esse espaço dialógico fica claro em suas reflexões ao problematizar o cenário social da formação de atores para o filme *Querô*, bem como nas atividades que se desdobraram a partir desse primeiro cenário de aprendizagem no cinema. A forma provocadora em que os participantes do projeto foram estimulados a pensar e a se posicionarem diante dos desafios e das questões suscitadas ao longo dos encontros, assim como os processos de facilitação da expressão de atores, tiveram nesse caso específico, um importante papel para o desenvolvimento do sujeito nessa escola da compreensão.

O **terceiro eixo** de nossas considerações refere-se à forte relação entre produção de sentidos subjetivos e experiências vividas pelos sujeitos, considerando a não linearidade desse processo. Nos dois casos estudados, evidenciou-se a forte relação entre a produção de sentidos subjetivos e as experiências vividas; no entanto, a não linearidade ficou patente, o que reforça o caráter singular das configurações

subjetivas, o que, por sua vez, reforça a ideia de que a condição pela qual vivemos o mundo é uma condição subjetiva, na qual o exercício da condição de sujeito outorga a construção de alternativas, a criação de rotas diferenciadas que não são previsíveis a partir da análise de aspectos isolados. Nesse sentido, nossas construções corroboram com González Rey (2012, p.34) quando ele afirma que “a subjetividade é uma produção do sujeito que tem como matéria prima sua vida social e cultural, porém não existe nenhum tipo de relação direta entre o caráter objetivo de uma experiência vivida e a forma em que ela influencia o desenvolvimento psíquico da pessoa. Esse desenvolvimento psíquico está metamorfoseado por uma produção de sentidos subjetivos que se define na configuração subjetiva da experiência vivida.”

Um exemplo é como Ravi assumiu a paternidade aos dezessete anos em um momento caótico em sua vida, marcado por dificuldades de ordem financeira e familiar, e os desdobramentos simultâneos que esse fato foi tomando em sua organização subjetiva. Podemos perceber aqui, como a vivência da paternidade reverteu-se em novas configurações subjetivas associadas com o seu processo de aprendizagem musical e a construção de sua carreira como oboísta. Nesse ponto ganha força em nossa tese a ideia do sujeito que aprende, trazendo ao cenário escolar, processos subjetivos que se organizam e se desdobram em contextos complexos da vida escolar que podem estar relacionados a eventos e relações muito distintas dentro das escolas da compreensão estudadas. É interessante notar, como sentidos e configurações subjetivas ligadas a outros contextos de vida dos participantes da pesquisa se integraram em forma de sentidos subjetivos nas experiências de aprendizagem com produção de sentido nos contextos formativos dos quais fazem parte.

No caso de Samuka, evidenciamos a importância do trabalho na infância, a forma como ele foi se apropriando de um espaço de autonomia que lhe favoreceu a emergência de sentidos subjetivos ligados à ação, à responsabilidade, muito distantes das dinâmicas hedonistas que caracterizam a sociedade brasileira de um modo geral e que foram favorecedoras em seu processo de engajamento na escola da compreensão ligada ao cinema. A atividade laboral na infância que em outras perspectivas poderia ser vista como uma atividade geradora de dano converteu-se, em uma experiência de desenvolvimento para o sujeito, que reverberou em seu processo de aprendizagem

com produção de sentidos subjetivos no cinema. Evidenciamos nesse caso um sujeito engajado em seu processo de aprendizagem no cinema que teve início em sua participação na oficina de preparação de atores para o filme *Querô* e que se desdobrou em novas e desafiantes aprendizagens; nos trabalhos que assumiu a partir daí; nos cursos dos quais fez parte; nos relacionamentos que construiu a partir da vivência dessa experiência, nos processos de aprendizagem que vivenciou junto a seus colegas e mestres. Consideramos importante destacar, a participação de Samuka nas mostras de cinema, nas palestras junto a autoridades na ocasião em que se debatia intensamente a redução da maioria penal, nas palestras com jovens em escolas públicas santistas sobre a importância dos sonhos que servem como inspirações para a mudança; no engajamento político e social que demonstra diante de questões polêmicas que estejam ligadas a juventude brasileira de um modo geral.

O **quarto eixo** de nossas considerações aponta para a construção de um espaço próprio de realização pessoal que impulsionou os sujeitos pesquisados a investir e persistir em seu processo de inserção e de aprendizagem nas escolas da compreensão estudadas, bem como nos investimentos na carreira. Percebemos, nesse ponto, a importância de encontrar um caminho próprio de aprendizagem e desenvolvimento que favoreceu a expressão do sujeito, a tomada de posições, a criatividade, a articulação de pensamentos e ideias, a reflexão, a produção de sentidos subjetivos ligados à valorização pessoal, à mobilidade e à mudança. Na construção dos casos estudados ficou evidente o caráter ativo e participativo do sujeito que aprende com produção de sentidos subjetivos.

O **quinto eixo** de nossas reflexões aponta para os modelos teóricos construídos em cada caso, no intuito de gerar inteligibilidade sobre o estudado, para explicar as configurações subjetivas que animaram a emergência do sujeito nas escolas da compreensão ligadas à música e ao cinema, e trazem evidências da subjetividade social dominante, em ambos os casos estudados.

No caso do músico, ficou evidente a subjetividade social ligada ao mundo da música erudita e à cultura oboística, representada pelas escolas por onde passou, pelos festivais de música de que participou e que se converteram em ricos momentos de aprendizagem e mobilização do sujeito na ação; pelas orquestras em que atuou

como músico profissional, pelos professores para quem tocou ou a quem ouviu tocar e que fazem parte de uma cultura musical própria, que partilha de um *habitus* (BOURDIEU, 1983 e 1990) particular.

No caso de Samuka, a subjetividade social ligada ao cinema aparece nas práticas sociais que referendam a sua inserção na cultura cinematográfica, nas mostras de cinema, nos festivais, nos prêmios que ganhou, nos programas que produziu. Destacou-se nesse contexto a subjetividade social do Instituto Querô, que aparece, na configuração da vida atual de Samuka, em termos ambíguos de possibilidades de permanência em um espaço de produção subjetiva que promove a sua realização como apresentador e produtor e, simultaneamente, cerceia a sua ideia inicial de um programa mais relaxado e aberto, o que não seria viável em um programa ligado a um Instituto que desenvolve trabalhos com um compromisso social que, na atualidade, é convencionalmente chamado de “politicamente correto”.

O processo construtivo-interpretativo que empreendemos nos casos estudados, em articulação com as conclusões a que chegamos, nos orientaram a uma construção que fornece subsídios para fundamentar a tese de que o processo de emergência do sujeito nas escolas da compreensão ligadas a música e ao cinema está vinculado a cinco aspectos nucleares:

- 1) A mobilização do sujeito na ação de aprender música e aprender cinema.
- 2) A não aceitação passiva de não, o enfrentamento das dificuldades, o reconhecimento de suas deficiências momentâneas e o investimento pessoal no processo de aprendizagem.
- 3) A assunção de desafios e de responsabilidades, e a abertura para aprender e participar de momentos de aprendizagem em que ainda não apresentavam um domínio conceitual e prático aparentemente “suficiente” para o desafio; o papel decisivo da ousadia, da coragem para lançarem-se em novas e desafiadoras experiências.
- 4) A conquista gradativa de um espaço próprio, promotor da autoconfiança; o desenvolvimento da capacidade reflexiva no processo de inserção e aprendizagem na escola da compreensão.

5) A constituição das configurações subjetivas da aprendizagem da música e do cinema. A produção de sentidos subjetivos no curso da atividade de viver e aprender a música e de viver e aprender o cinema com produção subjetiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre a emergência do sujeito que aprende com produção subjetiva nas escolas da compreensão delineou-se como um processo desafiador, um campo de pesquisa em construção. Esse desafio configurou-se como um processo enriquecedor, na medida em que nossas hipóteses eram geradas em nosso mergulho teórico e nossa inserção no campo.

O compromisso de tecer um trabalho dessa natureza pautado em processos complexos da subjetividade humana que encerram indeterminações; o reconhecimento da singularidade e a consideração da plurideterminação dos fenômenos estudados animaram nosso engajamento na pesquisa.

Entendemos que o processo de emergência do sujeito na música e no cinema é um processo único, singular, configurado por sentidos subjetivos de diversas procedências que são frequentemente gerados e reconfigurados.

Com os casos apresentados, intentamos demonstrar nossa construção a partir do que conseguimos entender como as principais configurações subjetivas do sujeito na ação, implicados em seu processo de aprender nas escolas da compreensão ligadas a música e ao cinema. Em ambos os casos estudados, deparamos com sujeitos muito comprometidos com seu processo de aprender com produção subjetiva na música e no cinema. Buscamos colocar em destaque como cada um desses aspectos se delineou na subjetividade individual de cada um dos sujeitos pesquisados. A partir desse ponto, consideramos que nosso estudo possa trazer contribuições metodológicas, práticas e teóricas.

Como contribuição **metodológica** de nosso estudo sobre a emergência do sujeito que aprende nas escolas da compreensão com produção de sentido subjetivo, apontamos o uso dos indutores de informação utilizados no curso da pesquisa, por meio de um proposta de inserção no campo que considere a presença do sujeito, o seu engajamento, as suas aspirações e limitações.

Destacamos, nesse contexto, o uso do indutor *Memória musical*, no caso do músico estudado, como um importante meio que facilitou a expressão do sujeito, como

processo que não visou a produção de respostas pontuais, e sim a promoção do envolvimento emocional do sujeito na pesquisa. Esse indutor pode ser utilizado por aqueles pesquisadores que desejarem se aprofundar nos aspectos simbólicos e emocionais que demarcam a memória musical dos sujeitos pesquisados.

Como contribuição de ordem **prática**, consideramos importante destacar a relevância de projetos educacionais orientados para o ensino e a aprendizagem da arte em todas as suas possibilidades: a música, a dança, o teatro, as artes visuais – que englobam a pintura, a escultura, a fotografia, o cinema – e outras possibilidades midiáticas. Também destacamos como relevante a existência de programas educacionais que não se circunscrevam apenas aos espaços limitados dos programas educacionais das escolas comuns, a presença de escolas que congreguem professores que estejam realmente engajados em processos artísticos relevantes e que estejam dispostos a compartilhar e produzir conhecimentos com seus alunos. Essa constatação ficou evidente no caso do ator e produtor pesquisado, que, nas Oficinas Querô, teve a oportunidade de aprender e conviver com professores que produziam e estavam dispostos a ensinar partilhando a sua experiência, orientando e, ao mesmo tempo, deixando que os alunos construíssem o seu próprio processo de aprendizagem pautado em uma proposta de autonomia e compromisso. Em nosso estudo, ficou evidente o papel das emoções no processo de aprendizagem com produção de sentidos subjetivos.

Como contribuição **teórica**, acreditamos que nossa pesquisa favoreça a compreensão dos processos de emergência de sujeitos em contextos educacionais ligados à música e ao cinema, considerando a relevância do aprender com produção subjetiva. Esse estudo colabora para a compreensão da educação como um processo configurado subjetivamente pelo sujeito que produz sentido no curso desse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. *A Indústria Cultural*. São Paulo: Paz e Terra, 1947/2002.

ALVES-MAZZOTT, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Thomson, 1998.

AMARAL, A. L.S.N. *O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. *Mimeo*.

_____. *A Constituição da Aprendizagem Criativa no Processo de Desenvolvimento da Subjetividade*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. *Mimeo*.

ARENDT, Hanna. *A Condição Humana*. Tradução: Roberto Raposo. Revisão técnica: Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1958/ 2010.

AVILA, N.R. *O sentido subjetivo da dança sobre rodas*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005. *Mimeo*.

BARBOSA, Ana Mae. Porque e como: Arte na Educação. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de (org.). *Arte em pesquisa: especificidades*. Ensino e Aprendizagem da Arte; Linguagens Visuais. Brasília: Editora da Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2004. v. 2.

BARCELOS, Patrícia. *Cinema, Educação e Narrativa: um esboço para um voo de avião*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010. *Mimeo*.

BENJAMIN, Walter. 1892-1940. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1935/1994. Série Obras escolhidas, v.1.

BEZERRA, C. S. G. B. *O Sentido Subjetivo do Aprender*. 2004. Dissertação de Mestrado (Psicologia do Desenvolvimento). Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004. *Mimeo*.

BRAGA, Adriana Luísa Pinto. *Aluno e professor no contexto de aulas de canto: a voz e a emoção para além do dom e da técnica*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília, 2009. *Mimeo*.

BRUGNARO, Amábile Cristina. *Fragmentos da Existência: Um estudo sobre a reflexividade em Férias Prolongadas, de Johan Van Der Keuken*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Multimeios, 2005. *Mimeo*.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____ *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel: 1990.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a Arte*. São Paulo: Ática: 2002.

COSTA, Gilberto Gonçalves. *Memória musical a Hipótese da Mediação Subjetiva na Formação do Gosto*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

CSORDAS, Thomas J. *Corpo/Significado/Cura*. Tradução: José Secundino da Fonseca e Ethon Secundino da Fonseca. Revisão técnica: Carlos Alberto Stein e Luís Felipe Rosado Murilo. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

DANIEL, Taunay Magalhães. *A epistemologia, o documentário e o papagaio: elementos para a análise do documentário da vida selvagem*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, São Paulo, 2009. *Mimeo*.

DOMINGUES, Ravi Sanar Viana e FREIRE, Ricardo Dourado. *Formação de oboístas profissionais no Estado de São Paulo no período de 1960 a 1990*. XVI Congressos da Associação Nacional de Música de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPOM), Brasília, 2006, p.1019 a1022.

FRANCISS, Dib Santiago. *Neusa França: Recortes de Um Universo Musical*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. *Mimeo*.

FISCHER, Ernst. *A Necessidade da Arte*. 9.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 1987.

FREITAS, Quênia Cardoso Vilaça. *Versos Livres: A Estética do Cotidiano no documentário feito com celular*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, 2010. *Mimeo*.

GUIGUE, A. Cinema e experiência de vida. In: MORIN, E. *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record: 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Psicologia e Saúde: desafios atuais. In: *Psicologia: Reflexão Crítica*. Porto Alegre, 1997a.

_____. *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. Habana: Pueblo e Educación, 1997b.

_____. *La cuestión de la subjetividad en un marco histórico-cultural*. Araraquara: Unesp, 1998. v.4, n.1.

_____. *Psicologia e educação: desafios e projeções*. In: RAYS, O. A. *Trabalho Pedagógico: Realidades e Perspectivas*. Porto Alegre: Sulinus, 1999a.

_____. *O Emocional na Constituição da Subjetividade*. In: LANE, Sílvia T. Maurer; ARAÚJO, Yara (orgs) *Arqueologia das emoções*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999b.

_____. *La Afectividad Desde una Perspectiva de la Subjetividad*. In: *Psicologia Teoria e Pesquisa*. UnB, Brasília. Maio-agosto, 1999. vol.15 n. 2, p 127-134.

_____. *A pesquisa e o tema da subjetividade em educação*. In *Psicologia da Educação*. Revista do programa de Estudos Pós-Graduados. São Paulo: PUC, 2001.v. 13, 2.semestre.

_____. *La subjetividad: su significación para la Ciência Psicológica*. In: FURTADO, O; GONZÁLEZ REY, F. (Org). *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____. *Sujeito e Subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson, 2003.

_____. O Sujeito, a Subjetividade e o Outro na Dialética Complexa do Desenvolvimento Humano. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SIMÃO, L. (Orgs). *O Outro no Desenvolvimento Humano*. São Paulo, Thomson, 2004a.

_____. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b.

_____. *Personalidade, saúde e modo de vida*. Tradução de Flor Maria Vidaurre Lenz da Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004c.

_____. *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. *Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. Tradução: Guillermo Matias Gláucio. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

_____. *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva*. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. *Ensino e aprendizagem; a subjetividade em foco*. Brasília: Líber Livros, 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis & TACCA, Carmen. Produção de sentido subjetivo: As Singularidades dos Alunos no Processo de Aprender. In: *Psicologia, Ciência e Profissão*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2008. 28 (1). 138-161.

HABERMAS, Jürgen. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Tradução: Luiz Sérgio Repta, Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 1985/2000.

LABAKI, A. Irmãos Lameire. In: LABAKI, A. *Folha Conta 100 anos de cinema: ensaios, resenhas, entrevistas*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1995.

LEITE, S. F. *Cinema brasileiro: das origens à retomada*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramos, 2005. Coleção História do Povo Brasileiro.

LOURO, G. L. O cinema como pedagogia. In: Lopes, E.M. T; Faria Filho, L. M. de; Veiga, C.G. *500 anos de educação no Brasil*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MADEIRA-COELHO, C.M.M. *Um olhar sobre a relação sujeito-linguagem: a subjetividade e os transtornos da comunicação*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2004. *Mimeo*.

MATURANA, Humberto Rompessem. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MARQUES, Alice Farias de Araújo. *Eu Músico: Configurações Subjetivas a duas ou três vozes*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010. *Mimeo*.

MARTINELLI, Suselaine Serejo. *A Criatividade no Movimento: contribuições a partir da dança*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2005. *Mimeo*.

MARTINS, Raimundo. Cultura visual: imagem, subjetividade e cotidiano. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de (org.). *Arte em pesquisa: especificidades*. Ensino e Aprendizagem da Arte; Linguagens Visuais. Brasília: Editora da Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2004.v.2.

MENDONZA, Helder Quiroga. *Cinema e Poesia: uma relação intersemiótica em Akira Kurosawa*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, 2006. *Mimeo*.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1960/1991.

_____. *Fenomenologia da Percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1945/1999.

_____. *A Prosa do Mundo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A Teoria da Subjetividade de González Rey: Uma expressão do paradigma da complexidade. In: GONZÁLEZ REY, Fernando. *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thomson, 2005.

MOELMANN, Adriana. *Auto-retrato de um Sonhador: cinema, inadequação e melancolia*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2007. *Mimeo*.

MORAES, Maria Cândida. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. *A Religação dos Saberes: O Desafio do Século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Elaborado para a UNESCO por Edgar Morin, Emílio Roger Ciurana, Raúl Domingo Motta; tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007a.

_____. *Cultura de Massas no século XX: neurose*. Tradução de Maura Sardinha. 9.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007b.

_____. *O método 5: a humanidade da humanidade – a identidade humana*. Tradução de Juremir Machado da Silva. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2007c.

_____. *O método 6: ética*. Tradução de Juremir Machado da Silva. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2007d.

_____. *Ciência com consciência*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008a.

_____. *A cabeça bem-feita – repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008b.

_____. *O método 4: as ideias: habitat, vida, costumes, organização*. Tradução de Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre, Sulina, 2008c.

_____. *Para onde vai o mundo?* Tradução: Francisco Morás. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOURÃO, Renata Fernandes. *Criatividade do Professor: Sentido e Ação – Um Estudo da Relação entre sentido subjetivo da criatividade do professor e sua prática pedagógica com projetos*. 2005. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2005. *Mimeo*.

MOZZER, Geisa Nunes de Souza. *A Criatividade Infantil na Atividade de Contar Histórias uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. *Mimeo*.

MUNDIM, Elizângela Duarte de Almeida. *A Constituição do Sujeito Coordenador: Processos e Interações*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2010. *Mimeo*.

ORIONTE, Ivania. *Abandono e Institucionalização de Crianças Significados e Sentidos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.

OFICINAS QUERÔ. Disponível em <<http://www.oficinasquero.com.br>>. Acesso em 11 dez. 2009.

PARRAS-ALBUQUERQUE, Augusto. *A subjetividade social da escola inclusiva*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2005. *Mimeo*.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. *O corpo no processo ensino aprendizagem de instrumentos musicais: percepções de professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2005. *Mimeo*.

_____. *A Atividade Musical e a Consciência da Particularidade*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. *Mimeo*.

PEIXOTO, Michael. *Cinema do Olhar: reflexões sobre a autoria cinematográfica*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, 2010. *Mimeo*.

QUERÔ. Direção: Carlos Cortez. Produção: Gullane Filmes. Co-Produção: Com Caravan Pass (França); Roma Film (Itália). Intérpretes: Maxwell Nascimento; Ailton Graça; Maria Luísa Mendonça; Milhem Cortaz e outros. DVD (88 min). Gullane Filmes, Brasil, 2004.

ROSSATO, Maristela. *O Movimento da Subjetividade no Processo de Superação das Dificuldades de Aprendizagem Escolar*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente. 'Um Discurso sobre as Ciências Revisitado'*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Coleção Para um novo senso comum, v.4.

SOUZA, Elias Caires. *As emoções e o ensino da música*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2011. *Mimeo*.

TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o tempo*. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TELES, Ana Maria Orofino. *Aspectos Subjetivos no Ensino Aprendizagem de Bio Cibernética Bucal: uma investigação em um curso on line*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010. *Mimeo*.

VASCONCELOS, Adriana Santos de. *A relação de troca artística-criativa entre preparador de atores, ator e diretor em Bicho de Sete Cabeças (2000) de Laís Bodanzky e O Céu de Suely (2006) de Karim Aïnouz*. Dissertação de mestrado. Instituto de Artes, Universidade de Brasília, 2010. *Mimeo*.

VIGOTSKI, Levi Seminovich. *Psicologia da Arte*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1925/1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou realizando uma pesquisa intitulada *A Emergência do Sujeito que Aprende nas Escolas da Compreensão* sob a orientação da Professora Dr^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, que será apresentada na Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. A autorização para participação na pesquisa será documentada por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se decidir participar, leia cuidadosamente este termo e esclareça eventuais dúvidas.

Os participantes voluntários deverão falar sobre sua história de vida e sobre sua trajetória de formação ligada à música ou ao cinema.

Se você concordar em participar da pesquisa, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão acesso às suas informações para desenvolver o estudo.

Os encontros acontecerão em local e horário previamente marcados. Caso você autorize, as entrevistas serão gravadas e o que você disser será registrado para posterior estudo do material.

Você será informado periodicamente de qualquer alteração no procedimento que possa modificar sua vontade de continuar participando do estudo. Você também pode desistir da pesquisa em qualquer momento.

Declaro que li, concordo com este termo de consentimento e que sou voluntário a participar desse estudo.

Assinatura do participante _____ data _____

Assinatura da pesquisadora _____ data _____

Assinatura da orientadora _____ data _____

APÊNDICE B – *Complemento de frases*

1. Eu gosto _____
2. O tempo mais feliz _____
3. Gostaria de saber _____
4. Lamento _____
5. Meu maior medo _____
6. Na escola _____
7. Não posso _____
8. Sofro _____
9. Meus gestos _____
10. A leitura _____
11. Meu futuro _____
12. O casamento _____
13. Algumas vezes _____
14. Este lugar _____
15. Minha preocupação principal _____

16. Desejo _____
17. A Orquestra/As Oficinas Querô _____
18. Secretamente eu _____
19. Eu _____
20. Meu maior problema _____
21. Amo _____
22. Minha principal ambição _____
23. Eu prefiro _____
24. O meu instrumento/O cinema _____
25. Gostaria _____
26. Infelizmente _____
27. A felicidade _____
28. Considero que posso _____
29. Diariamente me esforço _____
30. Me custa trabalho _____
31. Meu maior desejo _____
32. Um festival _____
33. Eu gosto muito _____

34. Minhas aspirações são _____
35. Quando toco/Quando atuo _____
36. A minha vida futura _____
37. Na tela _____
38. Com frequência reflito _____
39. Eu me propus _____
40. Dedico a maior parte do tempo _____
41. Sempre que posso _____
42. Luto _____
43. Meus companheiros de Orquestra/Meus companheiros do cinema _____
44. O passado _____
45. Me esforço _____
46. As contradições _____
47. Minha opinião _____
48. Penso que os outros _____
49. O lar _____
50. Me incomodam _____
51. Meu oboé/Uma câmera _____

52. Os homens _____
53. As pessoas _____
54. Uma mãe _____
55. Sinto _____
56. Os filhos _____
57. Quando era criança _____
58. Quando tenho dúvidas _____
59. No futuro _____
60. Necessito _____
61. Meu maior prazer _____
62. Detesto _____
63. Quando estou sozinho _____
64. Um professor _____
65. Meus amigos _____
66. Aprendo melhor quando _____
67. Se trabalho _____
68. Meus colegas de trabalho _____
69. Meu grupo _____

APÊNDICE C – Eixos para a *Entrevista semiestruturada I*

- A escola da compreensão: música ou cinema e seu lugar na vida do sujeito.
- A escolha pela música ou pelo cinema.
- Diferentes momentos no trabalho de um músico e de um ator e produtor de cinema.
- A valorização da música e do cinema.
- A significação das atividades ligadas à música e ao cinema em relação a outras áreas da vida do sujeito (família, lazer, estudos).

APÊNDICE D – Eixos para a *Entrevista semiestruturada II*

- Menino, quem foi teu mestre?
- O lugar do outro no desenvolvimento do sujeito.
- Os professores que marcaram a sua trajetória na escola da compreensão.
- As maiores lições.
- Os aspectos emocionais ligados à escola da compreensão e as trocas afetivas com os pares.
- A existência ou não de modelos.

APÊNDICE E– Eixos de *Observação*

a) Ensaios/filmagens

- Contatos interpessoais
- Diálogo e discussões
- Problematizações e tomadas de decisão
- Emoções
- Expressividade artística
- Concentração
- Trocas afetivas
- Comprometimento

b) Apresentações/pré-estréias/festivais

- Sistema de comunicação grupal
- Expressividade artística
- Emoções geradas nesse contexto

APÊNDICE F – *Fotos e frases*

O participante deverá escolher um conjunto de fotografias que registraram momentos significativos de sua vida. Colocaremos uma música e solicitaremos que ele observe atentamente as fotografias e escreva uma frase sobre cada uma delas. Em seguida, o participante será convidado a falar livremente sobre as fotos e as frases elaboradas.

APÊNDICE G – *Memória musical*

O participante deverá escolher um conjunto de músicas que marcaram momentos significativos de sua vida e trajetória na escola da compreensão do qual faz parte e escrever um breve relato sobre esses momentos. O participante será convidado a partilhar sua memória musical com o pesquisador em um momento de audição dessas músicas, seguido de um momento de livre conversão sobre as músicas escolhidas.

APÊNDICE H – Termo de Autorização de Uso de Imagem

Eu _____, CPF _____,

RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos e riscos e benefícios da pesquisa, autorizo através do presente termo, a pesquisadora Nadja Ramos de Avila, autora da tese “A emergência do sujeito nas escolas da compreensão” e sua orientadora Professora Dra.Teresa Cristina Siqueira Cerqueira do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília a utilizarem a fotos por mim cedidas no curso da pesquisa, sem quiasquer ônus financeiro a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização das fotos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides), em favor das pesquisadoras, acima especificadas.

_____, ____ de _____ 2012.

Pesquisadora

Professora Orientadora

Participante da pesquisa